جـــامعة دمشق
كليـــة التربية
قسم علم النفس

أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية

دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والمعالجة المعمقة

على عينة من طلبة جامعتي دمشق والبعث

رسالة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس

إعداد الطالبة
لبنى جديد

إشراف الأستاذ الدكتور
علي منصور
أستاذ في قسم علم النفس

العام الدراسي

٢٠٠٩

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نوقشت هذه الرسالة

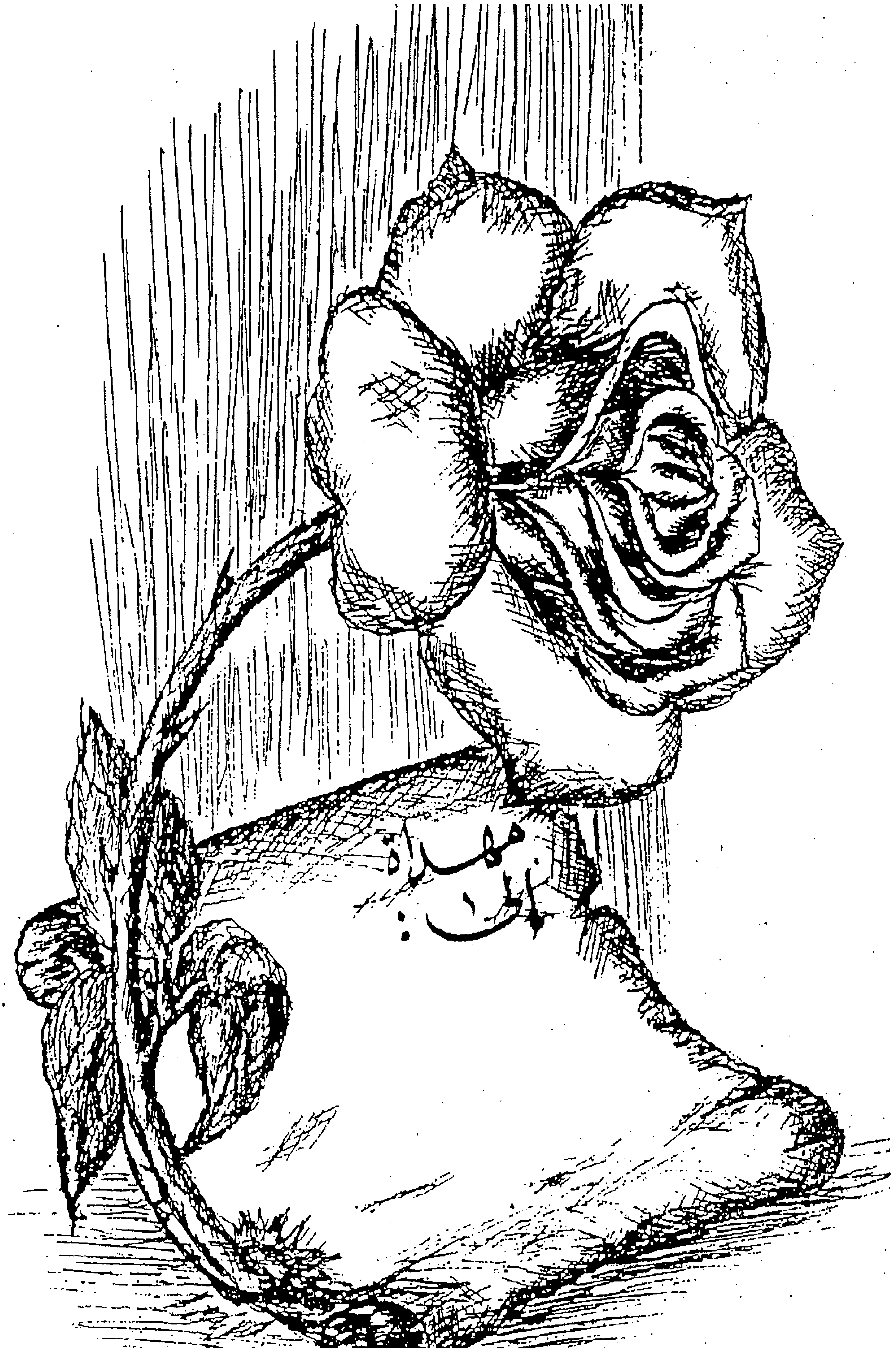
أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية
ـ دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والمعالجة المعمقة على عينة من طلبة جامعتي دمشق والبعث

وأجيزت يوم الأربعـــاء الواقع في٨/٤/٢٠٠٩ من قبل السادة أعـضاء لجنـة الحكم التالية أسماؤهم :

الاســم	الصفــة	التوقيــع
أ.د. علـي منصور	عضـواً مشرفاً	
أ.د. أمـل الأحمـد	عضــواً	
أ.د. علـي نحيلـي	عضــواً	
أ.د. أحمـد الصمادي	عضــواً	
د. كمـال بــلان	عضــواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في علم النفس .

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

شكر وتقدير

تتجادل الكلمات فيما بينها، تتعاتب أيها سيحضر إلى الذاكرة.......

يتوه قلمي عاجزاً عن التعبير عن مكنونات نفسي.......

فما أصعب الكلام، وما أضيق المفردات على رحابتها عن الإحاطة بكل ما يختلج في النفس من فيض المشاعر.......

إنها الكلمات التي تحس ولا تقال..........

وهنا وفي هذا المقام أتوجه بالدرجة الأولى بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي /الأستاذ الدكتور علي منصور/ الذي لن أنسى فضله ما حييت، على رعايته الكريمة وتشجيعه المستمرين، فكان خير سند وعون بعلمه...وحلمه....وجمال روحه...وطيب ونبل أخلاقه....متمنيةً لهذا المربي الفاضل والمعلم الكبير السعادة الدائمة والعمر المديد والنجاح والعطاء الدائمين.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة في كلية التربية في جامعة دمشق وجامعة اليرموك على ما قدموه من توجيهات في إعداد وتحكيم أدوات البحث.

كما أتوجه بعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأفاضل الذين شرفوني بقبولهم عضوية مناقشة هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أوجه الشكر والتقدير إلى العاملين في مكتبة كلية التربية في جامعة دمشق، وإلى العاملين في مكتبة الجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية على ما قدموه لي من تسهيلات في جمع المادة العلمية.

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث كل الشكر والتقدير.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الإهداء

إلى الروح الطاهرة التي تحيا معي في كل لحظات العمر......

تعطيني قوة الاستمرار، وتنير دربي فأستمد منها أمل المستقبل............

أنحني بإجلال واحترام وخشوع.......

«إلى روح أمي وأبي»

إلى من برؤياهم عيني تسعد ويحزن القلب إذا عنهم أبعد........

كانوا في عطائهم كالبحر وأجود......

سدد الله خطاهم ووفقهم.....وأعانني على حسن الوفاء..........

«إلى أخواتي وأخوتي»

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
الباب الأول: الدراسة النظرية	
الفصل الأول: التعريف بمشكلة البحث	١-١٤
أولاً : مقدمة البحث	٢-٤
ثانياً: مشكلة البحث ومسوغاته	٤-٦
ثالثاً: أهمية البحث	٦-٧
رابعاً: أهداف البحث	٧-٨
خامساً: فرضيات البحث	٨-٩
سادساً: منهج البحث	٩-١٠
سابعاً: عينة البحث	١٠
ثامناً: أدوات البحث	١٠
تاسعاً: حدود البحث	١٠-١١
عاشراً: المعالجة الإحصائية	١١
أحد عشر: التعريف بمصطلحات البحث	١١-١٤
الفصل الثاني: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق)	١٥-٥٠
- مقدمة	١٦-١٧
١: تعريف أسلوب التعلم	١٨-١٩
٢: تعريف وماهية أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)	١٩-٢٨
٣: المتعلم ذو أسلوب التعلم السطحي مقابل المتعلم ذو أسلوب التعلم المعمق	٢٨-٣٠
٤: نماذج أساليب التعلم وتتضمن :	٣٠-٣٧
١- نموذج مارتون وسالجو (Marton & Saljo, 1976)	٣٠-٣٢
٢- نموذج سفينسون (Sevenson, 1977)	٣٢
٣- نموذج شميك (Schmeck, 1977)	٣٢-٣٣
٤- نموذج انتوستيل (Entwistle, 1981)	٣٣-٣٤
٥- نموذج بيجز (Bigges, 1987)	٣٤-٣٦
٦- نموذج فيرمانت (Vermunt, 1996)	٣٦-٣٧
٥: العوامل المؤثرة في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)	٣٨-٤٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦: أهمية الكشف عن أساليب التعلم	٤٠-٤٣
٧: قياس أسلوب التعلم	٤٣
٨: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) والتحصيل الدراسي	٤٤-٤٥
٩: أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي	٤٥-٤٧
١٠: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي	٤٧-٤٨
١١: أسلوبا التعلم(السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي	٤٩-٥٠
الفصل الثالث: مفهوم الذات الأكاديمي	٥١-٦٥
١: لمحة مختصرة عن مفهوم الذات	٥٢-٥٣
٢: مفهوم الذات الأكاديمي وتعريفه	٥٤-٥٥
٣: عوامل تكوين مفهوم الذات الأكاديمي	٥٥-٦٠
٤: مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي	٦٠-٦١
٥: مفهوم الذات الأكاديمي ونظرية قيمة الذات	٦١-٦٣
٦: مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي	٦٣-٦٥
الفصل الرابع: دافع الإنجاز الدراسي	٦٦-٨٤
١: تعريف دافع الإنجاز	٦٧-٦٨
٢: ماهية دافع الإنجاز	٦٨-٧٣
٣: النظريات المعرفية المفسرة لدافع الإنجاز	٧٣-٨٠
١- نظرية ماكيلاند (Mcclelland, 1953)	٧٣-٧٤
٢- نظرية أتكنسون (Atkinson, 1964)	٧٤-٧٦
٣- نظرية العزو لوينر (Weiner, 1966)	٧٦-٧٨
٤- نظرية التنافر المعرفي لفستنجر (Fistinger, 1957)	٧٨-٧٩
٥- الاتجاه الحديث في تفسير دافع الإنجاز	٧٩-٨٠
٤: دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي	٨١-٨٤
الفصل الخامس: الدراسات السابقة	٨٥-١٠٩
أولاً: الدراسات المتعلقة بأسلوب التعلم	٨٦-٩٢
١- دراسة مرزوق مرزوق في مصر (١٩٩١)	٨٦
٢- دراسة شميك ولوكارت (schmek & lokart) في أمريكا(١٩٩٣)	٨٧
٣- دراسة نجيب خزام وصالحة عيسان في عُمان (١٩٩٤)	٨٧-٨٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- دراسة علي كاظم و عامر ياسر في ليبيا (١٩٩٨)	٨٨
٥- دراسة ماشيشي ورابين(M .K. Mashishi & C.R Rabin) (١٩٩٩)	٨٨-٨٩
٦- دراسة عارف عطاري في ماليزيا (٢٠٠٢)	٨٩
٧- دراسة شيريل سنلغروف (Sherrill .R, Snelgrove) في بريطانيا (٢٠٠٤)	٩٠
٨ - دراسة عزت حسن وأبو المجد الشوربجي في مصر (٢٠٠٥)	٩٠-٩١
٩- دراسة سيد تيس وآخرون في الجزائر (٢٠٠٧)	٩١-٩٢
ثانياً: الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات الأكاديمي	٩٢-٩٥
١- دراسة جنس وليامز (Janice .E Williams) في أمريكا (١٩٩٦)	٩٢
٢- دراسة بربارا بايرن (Barbara .M Byrne) في نيويورك (١٩٩٨)	٩٢-٩٣
٣- دراسة مفيد نوفل في فلسطين (١٩٩٨)	٩٣
٤- دراسة فاندام وميرتنس (Van Damme,J & mertens ,w) في أمريكا (٢٠٠٠)	٩٤
٥- دراسة جون باير (John. L, Byer) في أمريكا (٢٠٠٠)	٩٤-٩٥
٦- دراسة علي طوالبة في الأردن (٢٠٠٣)	٩٥
ثالثاً: الدراسات المتعلقة بدافع الإنجاز الدراسي	٩٦-١٠٠
١-دراسة سيد الطواب في الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٠)	٩٦
٢- دراسة محمد الليل في السعودية (١٩٩٥)	٩٦-٩٧
٣- دراسة ناصر الفزاري في عُمان (١٩٩٦)	٩٧-٩٨
٤- دراسة رنا الصياح في سورية (١٩٩٧)	٩٨
٥- دراسة خالد خضر في فلسطين (٢٠٠١)	٩٨-٩٩
٦-دراسة محمد الرفوع وآخرين في الأردن (٢٠٠٤)	٩٩-١٠٠
رابعاً: الدراسات التي تناولت أساليب التعلم ودافع الإنجاز الدراسي	١٠٠-١٠٤
١-دراسة مرزوق مرزوق في السعودية (١٩٩٠)	١٠٠
٢-دراسة سليمان الخضري وأنور رياض في دولة قطر (١٩٩٣)	١٠٠-١٠١
٣-دراسة عواطف شعير ومحمود منسي في السعودية (١٩٩٨)	١٠١-١٠٢
٤- دراسة فيتوريو بوساتو وآخرين (Vittorio. V. Busato, et al) في هولندا (٢٠٠٠)	١٠٢
٥- دراسة يوسف العبد الله وسبيكة الخليفي في قطر (٢٠٠١)	١٠٣
٦- دراسة رافع الزغول في الأردن (٢٠٠٦)	١٠٣-١٠٤
خامساً: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي	١٠٤-١٠٦
١-دراسة ديفيد ين داي (David ,Yun Dai) في الصين (٢٠٠١)	١٠٤

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢-دراسة صفوت كنعان في الأردن (٢٠٠٣)	١٠٥
٣-دراسة جيوفانا مورينو (Giovanna, Moreano) في أمريكا اللاتينية (٢٠٠٤)	١٠٥
٤- دراسة هيثم أبو زيد في الأردن (٢٠٠٥)	١٠٦
سادساً: تعقيب على الدراسات السابقة	١٠٦-١٠٨
سابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة	١٠٨-١٠٩
الباب الثاني: الدراسة الميدانية	
الفصل الأول: عينة البحث وأدواته	١١٠-١٣٥
أولاً: مجتمع البحث	١١١
ثانياً: عينة البحث	١١١-١١٤
ثالثاً: أدوات البحث	١١٤-١٣٥
أولاً: مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي	١١٤-١٢٧
١- وصف المقياس	١١٥-١١٨
٢- طريقة تطبيق المقياس	١١٨
٣- تصحيح المقياس	١١٨-١١٩
٤- الدراسة الاستطلاعية	١١٩
٥- صدق وثبات المقياس	١٢٠-١٢٧
ثانياً- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	١٢٧-١٣٤
١- ترجمة المقياس	١٢٧
٢- وصف المقياس	١٢٨
٣- طريقة تطبيق المقياس	١٢٩
٤- تصحيح المقياس	١٢٩
٥- الدراسة الاستطلاعية	١٢٩-١٣٠
٦- صدق وثبات المقياس	١٣٠-١٣٤
ثالثاً: التحصيل الدراسي	١٣٤-١٣٥
رابعاً: إجراءات البحث	١٣٥

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني: عرض النتائج وتفسيرها	١٣٦-١٨٠
أولاً: عرض النتائج وتفسيرها	١٣٧-١٨٠
ثانياً: المقترحات	١٨٠
ملخص البحث باللغة العربية	١٨١-١٨٧
المراجع	١٨٨-٢٠٣
أولاً: المراجع باللغة العربية	١٨٩-١٩٧
ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية	١٩٨-٢٠٣
الملاحق	٢٠٤-٢٣٢
ملخص البحث باللغة الإنكليزية	

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	عدد طلبة جامعتي دمشق والبعث في الأقسام المتناظرة من كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وكليات الآداب والعلوم الإنسانية والذين يمثلون مجتمع البحث	١١١
٢	توزع أفراد العينة في جامعتي دمشق والبعث حسب السنة الدراسية والجنس والتخصص الدراسي	١١٣
٣	أبعاد مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)	١١٥-١١٧
٤	الدرجات الممنوحة حسب مستوى الإجابة عن بنود مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" التي تحمل مؤشرات موجبة	١١٨
٥	الدرجات الممنوحة حسب مستوى الإجابة عن بنود مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" التي تحمل مؤشرات سلبية.	١١٩
٦	العبارات التي جرى تعديلها في مقاس"أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" بعد الدراسة الاستطلاعية	١١٩
٧	التعديلات التي أدخلت على عبارات مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" بناءً على توجيهات وآراء المحكمين	١٢١-١٢٢
٨	قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود قسم أسلوب التعلم المعمق في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" والدرجة الكلية للقسم	١٢٣
٩	قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود قسم أسلوب التعلم السطحي في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" والدرجة الكلية للقسم	١٢٤
١٠	قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود قسم دافع الإنجاز الدراسي في مقياس "أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" والدرجة الكلية للقسم	١٢٥
١١	قيم معاملات الصدق الذاتي لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"	١٢٥
١٢	نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجازالدراسي"	١٢٦

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٣	قيم معاملات الثبات ألفا لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"	١٢٦
١٤	قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"	١٢٧
١٥	قيم معاملات ثبات الإعادة لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع لإنجاز الدراسي"	١٢٧
١٦	الدرجات الممنوحة حسب مستوى الإجابة عن بنود مقياس" تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"	١٢٩
١٧	التعديلات التي أدخلت على مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" بناءً على الدراسة الاستطلاعية	١٢٩-١٣٠
١٨	قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند	١٣١
١٩	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والدرجة الكلية للمقياس	١٣٢
٢٠	قيم الصدق الذاتي لأبعاد مقياس" تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والمقياس الكلي	١٣٢
٢١	نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) لمقياس " تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"	١٣٣
٢٢	قيم معاملات الثبات ألفا لأبعاد مقياس" تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والمقياس الكلي	١٣٣
٢٣	قيم معامل ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس" تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والمقياس الكلي	١٣٤
٢٤	قيمة معامل ثبات الإعادة لمقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"	١٣٤
٢٥	تقسيم مستويات التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث	١٣٥
٢٦	معاملات الارتباط بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث	١٣٧
٢٧	معاملات الارتباط بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث	١٣٩
٢٨	معاملات الارتباط بين درجات دافع الإنجاز الدراسي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث	١٤٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢٩	معاملات الارتباط بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث	١٤٢
٣٠	الفروق في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة في (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)	١٤٤
٣١	الفروق في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة في (كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية) لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)	١٤٥
٣٢	الفروق في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة الذكور والإناث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)	١٤٦
٣٣	الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) بين طلبة جامعتي دمشق والبعث	١٤٨
٣٤	الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للتخصص الدراسي	١٤٩
٣٥	الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة دمشق، والسنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة البعث) العائدة للتقدم في السنوات الدراسية	١٥٢
٣٦	الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للجنس	١٥٤
٣٧	الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة لمستوى التحصيل الدراسي	١٥٦
٣٨	الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة جامعتي دمشق والبعث	١٥٩
٣٩	الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للتخصص الدراسي	١٦٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤٠	الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة دمشق، والسنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة البعث) العائدة للتقدم في السنوات الدراسية	١٦٢
٤١	الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للجنس	١٦٣-١٦٤
٤٢	الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة لمستوى التحصيل الدراسي	١٦٥
٤٣	الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة جامعتي دمشق والبعث	١٦٧
٤٤	الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للتخصص الدراسي	١٦٨
٤٥	الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة دمشق، والسنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة البعث) العائدة للتقدم في السنوات الدراسية	١٧٠
٤٦	الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للجنس	١٧٢
٤٧	الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة لمستوى التحصيل الدراسي	١٧٤
٤٨	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لعدد من المتغيرات المستقلة "أسلوبا التعلم السطحي والمعمق"، "مفهوم الذات الأكاديمي"، " دافع الإنجاز الدراسي" على المتغير التابع "التحصيل الدراسي" لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث)	١٧٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
١	أسماء المحكمين	٢٠٥
٢	توزيع أفراد العينة في جامعتي دمشق والبعث حسب السنة والكليات	٢٠٦-٢٠٧
٣	توزيع عبارات مقياس "أسلوبي التعلم السطحي والمعمق ودافع الإنجاز الدراسي" على محاور المقياس	٢٠٨-٢١٢
٤	مقياس " تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" قبل تعديله بناءً على آراء وتوجيهات المحكمين	٢١٣-٢١٦
٥	مقياس " تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" بعد التعديل بناءً على آراء وتوجيهات المحكمين	٢١٧-٢٢٠
٦	مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"	٢٢١-٢٢٥
٧	مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الانجاز الدراسي"	٢٢٦-٢٣٢

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول: التعريف بمشكلة البحث

الفصل الثاني: أسلوبا التعلم السطحي والمعمق

الفصل الثالث: مفهوم الذات الأكاديمي

الفصل الرابع: دافع الإنجاز الدراسي

الفصل الخامس: الدراسات السابقة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الأول

التعريف بمشكلة البحث

أولاً: مقدمة البحث

ثانياً: مشكلة البحث ومسوغاته

ثالثاً: أهمية البحث

رابعاً: أهداف البحث

خامساً: فرضيات البحث

سادساً: منهج البحث

سابعاً: عينة البحث

ثامناً: أدوات البحث

تاسعاً: حدود البحث

عاشراً: المعالجة الإحصائية

أحد عشر: التعريف بمصطلحات البحث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً: مقدمة البحث

لقد طرأ تغير كبير على موقف علم النفس ونظرته إلى عملية التعلم ولدور المتعلم فيها، حيث أصبح ينظر إلى التعلم كعملية نشطة يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات، مطوراً بذلك خبرات خاصة به حددها أسلوب تعلمه.

وبالتالي بات التركيز على المتعلم ودوره الإيجابي في عملية التعلم، وعلى الكيف وليس الكم في نتاج عملية التعلم،لأن المهم عندئذٍ هو كيفية البحث عن المعرفة والحصول عليها في أقل وقت وبأقصر الطرق وتوظيفها توظيفاً مثمراً، وليس حفظها لفترة مؤقتة ولأهداف محدودة، ذلك أننا اليوم في عصر المعلوماتية والانفجار الهائل للمعلومات في مختلف مجالات المعرفة إذ لم يعد من السهل امتلاك هذه المعارف والمعلومات بالحفظ والتلقين، الأمر الذي دفع العلماء والباحثين إلى الاهتمام المتزايد في تقصي الأساليب التي يتبعها المتعلمون في تحصيل المعرفة، وهذا ما أدى إلى بروز اتجاهات متعددة في الأوساط التربوية العالمية تهتم بأساليب تعلم الأفراد باعتبارها مجموعة من الأداءات المميزة والتي يستخدمها المتعلمون في استقبالهم للمعلومات الواردة إليهم من البيئة المحيطة بهم ومعالجتها، كما وظهر في السنوات الأخيرة الماضية اهتمام واسع بمستويات معالجة المادة التعليمية من قبل المتعلم، وبينت الدراسات بأن لكل نمط من أنماط المعالجة أثره الواضح على تذكر وحفظ وديمومة المادة المتعلمة في الذاكرة الطويلة المدى، "حتى أصبح الفرق في قابلية المادة للتعلم والاسترجاع مرتبطاً بالمستوى الذي يتم عنده استقبال المادة موضوع التعلم ومعالجتها" (الزيات، ١٩٩٥، ٣٤٢).

وبناءً عليه فإن نوعية التعلم ومستواه يمثل بمستوى التحصيل الدراسي، والذي يتأثر إلى حد كبير بمستوى، أو نمط معالجة المعلومات موضوع التعلم.

وقد أشارت إلى ذلك دراستا كل من مارتون وسالجو(Morton & Saljo, 1976) حيث بينا أن الطلبة يمتلكون إما مستوىً عميقاً من المعالجة حيث ينتبهون إلى العلاقات بين الأفكار، أو مستوىً سطحياً يتضمن تركيزهم على حقائق محدودة من خلال الحفظ الآلي (كاظم، وياسر،١٩٩٨، ٥٠).

وأسلوب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات قد ييسر أو يعيق الأداء التحصيلي، والمتعلم الناجح يميل إلى استخدام الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها، والأهداف التي يعمل على تحقيقها (العبدان، ١٩٩٣، ١٤١).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد لاحظ الباحثون في هذا المجال "أن استخدام أساليب التعلم الفعالة، هو أحد أهم العوامل التي تؤثر في سرعة ونجاح المتعلم وقدرته على التوافق الدراسي والإنجاز فيه" (ردادي، ٢٠٠٢، ١٧٣).

كما توصل علماء علم النفس المعرفي إلى أن الفرق بين الطلاب الأعلى تحصيلاً والطلاب الأقل تحصيلاً، يرجع إلى استخدام المجموعة الأولى لأساليب التعلم الأكثر فاعلية (العبدان، ١٩٩٣، ١٤١).

لكن وبالرغم من أهمية الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في معالجة المادة موضوع التعلم، وأثره على ناتج التعلم متمثلاً بالتحصيل الدراسي، لا يمكن إهمال الجوانب غير المعرفية، حيث إن مظاهر المعرفة الأكاديمية لها جانب وجداني لا يمكن إغفاله، حيث يؤكد بلوم (Bloom, 1970)، وغرونباك وسنو (Gronbak & snow) أنه في ضوء المتغيرات غير المعرفية كالمتغيرات الدافعية- والمتمثلة في هذا البحث بدافع الإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي- يمكن التنبؤ بمدى قابلية الطالب للتعلم أو مدى احتمال نجاحه في أي موقف تعليمي (شعير، ومنسي، ١٩٩٨، ١)، حيث إنها تعمل كمتغيرات وسيطة يمكن أن تسهل أو تعطل عملية التعلم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب المتعلم للمادة المتعلمة.

وتعتبر مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب الدراسية حيث تهدف إلى إعداده للحياة العملية، وهي مرحلة مختلفة عن المراحل التعليمية السابقة من حيث طرائق التدريس، وعدد المواد الدراسية وكثافتها ونوعيتها، وفي هذه المرحلة يعتمد الطالب على ذاته أكثر فأكثر في انتقاء أساليب التعلم المتناسبة مع الطبيعة الجديدة للمواد الدراسية، والتي تحتاج إلى أساليب تعلم متباينة بالمقارنة مع الأساليب التي كان الطالب يتبعها في المراحل الدراسية السابقة لتعلمه الجامعي، فهو يختارها على أساس معرفته بقدراته وإمكانياته ورغبته الداخلية التي تدفعه إلى تحقيق مستوىً تحصيلياً معيناً يطمح إليه، وإن أخفق الطالب في اختياره تكون النتيجة تحصيلاً دراسياً قد لا يعبر عما يمتلكه الطالب من قدرات وطموحات.

إن الأهمية المترتبة على نوعية أسلوب التعلم في عملية التعلم والاكتساب، وأهمية سمات الشخصية الدافعية التي تؤثر في انتقائه وانعكاسها على عملية التعلم والتحصيل الدراسي كماً ونوعاً، تبرز أهمية وضرورة دراسة هذا الموضوع في مرحلة هامة من حياة الطالب، وهي مرحلة التعليم الجامعي، والتي يرى بيجز وراين (Biggs & Rhine, 1984) "أن أهم أهدافها تطوير أساليب التعلم لدى الطلبة، وخاصة أن هذه الأساليب ليست ثابتة فهي قابلة للتعديل أو حتى للتغيير" (كاظم، و ياسر، ١٩٩٨، ٥٣).

إن تعاظم الإنتاج المعرفي والتقني وتسارعه وضرورة استيعابه والتمكن منه يتطلب التحول من الأساليب السطحية والمحدودة الجدوى في معالجة المعلومات والأكثر قابلية للنسيان،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إلى أساليب المعالجة المعمقة والفعالة والأكثر ديمومة في الذاكرة والأكثر قابلية للاسترجاع والاستخدام عندما تدعو الضرورة إلى ذلك.

ثانياً: مشكلة البحث ومسوغاته

مازالت مسألة تفسير الاختلاف في التعلم ومستوياته معبراً عنه بدرجات التحصيل الدراسي تشغل حيزاً واسعاً من اهتمام الباحثين النفسيين، تجلى في تنوع وكثافة الأبحاث التي تناولت العوامل التي تكمن وراء هذا الاختلاف بالبحث والدراسة.

وقد برزت في بداية الربع الأخير من القرن العشرين وحتى الآن اهتمامات متعددة تركزت على تناول الطرق والأساليب التي يتبعها المتعلمون في دراستهم لتفسير هذا الاختلاف، إلا أن هذه الأبحاث ما تزال قليلة جداً في البيئة العربية، ونادرة في البيئة المحلية، مما يشجع على ضرورة تناولها بالبحث والدراسة، وخاصة أن أبحاث كثيرة بينت أن " اختلاف التحصيل بين المتعلمين وحتى فشل كثير منهم لا يعود بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية، أو انخفاض مستوى ذكائهم، أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم، وإنما يعود إلى افتقارهم إلى مهارات الاستذكار وعاداته" (إبراهيم، وصالح، ٢٠٠٥، ٤).

كما وقد لاحظت الباحثة أثر إتباع أسلوب تعلم معين في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة من خلال عملها في مهنة التعليم، حيث تنبهت إلى أن الطلبة الذين يتجهون لاتباع أسلوب التعلم السطحي (الحفظ الصم) في تعلم أي موضوع، والذين يشكلون عدداً لا بأس به، وإن تجاوزوا الامتحانات بنجاح يحصلون على درجات تحصيلية متدنية أحياناً، وقد اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات في مجال أساليب التعلم التي دعمت ملاحظتها، والتي من أهمها أبحاث شمك (Schmeck) التي بينت أن "الطلاب الذين كانوا يحتفظون بالحقائق من خلال المعالجة المعمقة لها والانتباه إليها كانوا أكثر نجاحاً أكاديمياً من أولئك الذين يعالجون المعلومات بشكل سطحي وضحل" (Bebello, 1990, 5)، ودراسات كل من (ماورتون وسالجو) والتي أكدت بأن الطلبة الذين يمارسون المستوى المعمق في تعلم أي موضوع يحققون تحصيلاً أفضل في اختبارات الفهم من الطلاب الذين يمارسون المستوى السطحي في التعلم (شعير ومنسي، ١٩٨٨، ٧)، إلى جانب دراسات أخرى كدراسة (Sevensson, 1997)، (كاظم وياسر، ١٩٩٨) و(العبد الله، و الخليفي، ٢٠٠١) .... الخ.

كما وقد لفت انتباه الباحثة أن غالبية الدراسات التي جرت في البيئات العربية مؤخراً، حول أساليب التعلم لم تول الاهتمام الكافي لأساليب التعلم كطرائق في معالجة المعلومات الدراسية (أسلوب التعلم السطحي والمعمق)، على الرغم من ارتباط هذين الأسلوبين ارتباطاً وثيقاً بالنشاط الأكاديمي للطالب، وكونهما يعطيان تفسيراً أفضل لهذا التباين الكبير في التحصيل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الدراسي لدى الطلبة عموماً ولدى طلبة الجامعة بشكل خاص، وبالتالي وجدت الباحثة أن هذه المسألة جديرة بالدراسة لما يترتب عليها من نتائج هامة.

إن الخطورة التي تترتب على تعثر أعداد كبيرة من الطلبة في حياتهم الجامعية، أو حتى تدني معدل تحصيلهم الدراسي، تتجلى في الصعوبات التي سيواجهونها، وفي النتائج السلبية المستقبلية على ما سيكلفون به من أعمال ومهام، في الوقت الذي يعول فيه على جيل الشباب- والطلبة الجامعيين جزء هام منه- النهوض بالمجتمع لمواجهة تحديات العصر الحالي، وإيجاد حلول مبتكرة لها.

وبما أن أسلوب تعلم الفرد لا يمكن أن يفهم أو يدرس بمعزل عن خصائص الشخصية ولاسيما الدافعية منها، إذ تتأثر فعالية أسلوب التعلم بصفات الفرد الشخصية الثابتة نسبياً، كالسمات الدافعية والذي ينعكس سلباً أو إيجاباً في عملية التعلم(الشرقاوي، ١٩٩٨، ٢١٦)، وجدت الباحثة ضرورة دراسة العلاقة بين أسلوب التعلم كجانب معرفي في الشخصية، ومفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي كجانب وجداني في الشخصية مرتبط بالوظائف المعرفية، ودراسة التفاعل بينهما وتأثيره على مستوى التحصيل الدراسي، إذ يعمل مفهوم الذات كقوة دافعة للفرد لاتخاذ سلوك معين يتلاءم مع مفهوم الذات الذي رسخ هذا السلوك، بحيث يحثه شعوره ومعتقداته التي ترسخت عن قدراته على انتقاء أسلوب خاص به لاكتساب ما يرغب في اكتسابه، وهذا يؤكد مقولة أن "الطلبة يخفقون في التعلم عندما يتعلمون بأسلوب غير متناسب مع قدراتهم" (Dunn & Dunn, 1998, 7).

وتلعب فكرة الطالب عن ذاته دوراً في تحصيله، ذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل كقوة ضاغطة تدفع الطالب إلى مزيد من تحقيق الذات، وتعزز المفهوم الإيجابي عنها، أو على المحافظة على هذه الفكرة (كنعان، ٢٠٠٣، ٤).

كما أن سلوك الفرد يتناسب مع مفهومه عن ذاته وقدراته، كما ويتوقف أيضاً على ما لديه من دافعية للإنجاز، وإن تباين دافعية الإنجاز قد يساهم في تفسير ما نلاحظه من انتشار ظاهرة انخفاض المستوى التحصيلي لدى الطلبة الذين يتمتعون باستعدادات مدرسية عالية نسبياً، وارتفاعه لدى البعض من ذوي القدرة المتوسطة، إذ يؤثر اختلاف مستوى دافعية الفرد للإنجاز في تحديد الطرق والأساليب التي يتبعها في سعيه للوصول إلى مستوى الإنجاز الذي يطمح إليه، "وقد أشار(ميللر) إلى أن تبني الطرق الدراسية الفعالة والمؤثرة تستلزم سلفاً مستوىً عالٍ من الدافعية، وأن الطلبة الذين تميزوا بارتفاع الدافعية كانوا جيدين في طرق الدراسة"(الخليفي، ٢٠٠٠، ٢٢).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وبناءً على ما سبق واقتناعاً من الباحثة بأن تقدم العملية التعليمية التعلمية، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة، يتطلب التعرف على أساليب التعلم لديهم، والعوامل الدافعية التي تحثهم على اعتماد أسلوب تعلم معين دون الآخر، وبأهمية الكشف عن أسلوب التعلم الملائم لطبيعة المرحلة التعليمية التي يمرون فيها، وهو أسلوب المعالجة المعمقة، حيث إن استخدام الطالب لأسلوب التعلم المناسب (أسلوب التعلم المعمق) من المهارات الأساسية اللازمة للوصول بالتعلم إلى مستوى الإتقان الذي يترك أثراً في شخصيته، ويكسبه العديد من المهارات والخبرات اللازمة لتحقيق التوافق مع البيئة الدراسية، ومع المجتمع بعد خروجه إلى الحياة العملية، وتأكيداً على أن نجاح الطالب في حياته الدراسية الجامعية والعملية فيما بعد، يتطلب تكامل الاهتمام بالجوانب الوجدانية، والمعرفية في الشخصية والتفاعل بينها، تم القيام بهذا البحث ليجيب عن التساؤلات التالية التي تلخص مشكلة البحث.

١- ما طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) و(مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي)؟

٢- ما طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والتحصيل الدراسي؟

٣- ما طبيعة العلاقة بين (مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي) والتحصيل الدراسي؟

ثالثاً: أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث من الناحيتين النظرية والعملية في النقاط التالية:

أ- من الناحية العملية:

١) إمكانية الإفادة من البحث في تطوير معارف المتعلمين والمعلمين وزيادة التفاعل بينهما مما قد يؤدي إلى تطوير تقنيات واستراتيجيات تعليمة فعالة، وأساليب تقويم مناسبة، وهذا بدوره يحفز دافعية التحصيل لدى الطلبة، ويمكنهم من معرفة ما هو المطلوب منهم، ويساعدهم على تطوير أساليبهم لتحقيق النجاح في المواد التي قد يقدمون على تعلمها، بطرق تتناسب مع قدراتهم.

٢) قد يساعد البحث في وضع برامج إرشادية تساهم في تنمية وعي الطلبة بأساليب تعلمهم وخصائصهم الشخصية الدافعية، والوقوف على نقاط القوة فيها واستغلالها، ونقاط الضعف وتجاوزها، وإكسابهم المرونة في تبني أساليب تعلم جديدة، تتلاءم وطبيعة المهام التعليمية الموكلة إليهم، الأمر الذي يوفر عليهم هدر الكثير من الجهود، ويمكنهم من استثمار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ب- من الناحية النظرية وتتجلى فيما يلي:

١) المعلومات التي وفرها البحث والمستمدة من أحدث المراجع الأجنبية والعربية، والتي ألقت مزيداً من الضوء على مشكلة البحث.

٢) ندرة الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التعلم بالدراسة في البيئة المحلية، وذلك في حدود علم الباحثة.

٣) جدة الموضوع، حيث تناول البحث أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات لدى طلبة الجامعة، والذي يعتبر استجابة للتوجه المعاصر عالمياً نحو الاهتمام بمستويات معالجة المادة موضوع التعلم من ناحية، وعلاقتها بالسمات الدافعية للشخصية (مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي)، إضافة إلى أنه سعي إلى تحديد مدى إسهام كل من هذه المتغيرات معاً في تفسير التباين في التحصيل الدراسي، لدى عينة من طلبة الجامعة،على خلاف الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات وتأثيرها على التحصيل الدراسي بشكل منفصل.

رابعاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تعرف طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٢- تعرف طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٣- تعرف طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز الدراسي، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٤- تعرف طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) و(مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٥- الكشف عن الفروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، في السنة الدراسية الثانية والرابعة، في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وكليات الآداب والعلوم الإنسانية، الذكور والإناث.

٦- الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) التي تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧- الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي التي تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

٨- الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات دافع الانجاز الدراسي التي تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

٩- الكشف عن الفروق في مقدار إسهام المتغيرات المستقلة "أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي" في تفسير تباين المتغير التابع" التحصيل الدراسي" لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

خامساً: فرضيات البحث

ينطلق هذا البحث من الفرضيات التالية:

١-الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٢-الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٣-الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات دافع الإنجاز الدراسي، ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٤-الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات (مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٥- الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦- الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

٧-الفرضية السابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث الذكور والإناث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

٨- الفرضية الثامنة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

٩-الفرضية التاسعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

١٠- الفرضية العاشرة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

١١- الفرضية الحادية عشرة:

يوجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لكل من المتغيرات المستقلة "أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي" بالمتغير التابع التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

سادساً: منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث، كونه يمكن الباحث من "دراسة الظاهرة في مواقف ميدانية طبيعية ووصفها بدقة والتعبير عنها كمياً"(حمصي، ١٩٩١، ١٨٣)، ذلك أن البحث الحالي هدف إلى التعرف على أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة (أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم المعمق)، كجانب معرفي في الشخصية، والتعرف على (مفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي) كجانب وجداني،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وإلى الكشف عن العلاقة بينهما، وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث، وذلك من خلال المراجع والأدبيات من جهة، ومن خلال الدراسة الميدانية من جهة ثانية.

سابعاً: عينة البحث

أجري هذا البحث على عينة من طلبة جامعتي دمشق والبعث، بلغ عدد أفرادها (٢٢٢٦) طالباً وطالبة مسحوبة بنسبة (٠,٠٧) من المجتمع الأصلي الذي بلغ عدد أفراده (٢٩٩٣٢) حسب إحصائية وزارة التعليم العالي للعام الدراسي(٢٠٠٧-٢٠٠٨)، تم اختيارهم بالطريقة العرضية، من السنوات الدراسية الثانية والرابعة، في الكليات والأقسام المتناظرة في الجامعتين، وسيتم تفصيل وصف العينة في فصل عينة البحث وأدواته.

ثامناً: أدوات البحث

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

١- مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" من إعداد الباحثة والذي تم تقسيمه إلى قسمين:

- الأول: صمم لغرض قياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).
- الثاني: صمم لغرض قياس دافع الإنجاز الدراسي في المرحلة الجامعية، وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي، وقد قامت الباحثة بإجراءات الصدق والثبات لهذا المقياس.

٢- مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والذي أعده كمبرلي غوردون روز، وسوزان كاشين (Kimberly Gordon Rouse & Susan Cashin, 1997)، بغرض قياس مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي، وقد قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ومن ثم تحققت من صدقه وثباته في البيئة السورية.

٣- التحصيل الدراسي: وهي مجموع الدرجات التي حصل عليها طلبة الجامعة في الاختبارات التحصيلية في كافة المقررات الدراسية للعام الدراسي ٢٠٠٧- ٢٠٠٨ م.

تاسعاً: حدود البحث

١- الحدود البشرية: تم تطبيق المقاييس على عينة من طلبة جامعتي دمشق والبعث، وفي الكليات المتناظرة من كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وكليات الآداب والعلوم الإنسانية، في السنوات الدراسية الثانية والرابعة، بلغ عدد أفرادها (٢٢٢٦) طالب وطالبة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- الحدود المكانية والزمانية: تم إجراء البحث وتطبيق مقاييسه في جامعتي دمشق والبعث، في مدينتي دمشق وحمص، خلال العام الدراسي ٢٠٠٧- ٢٠٠٨، وعلى طول الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

عاشراً: المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق المقاييس تم إدخال البيانات، بالإضافة إلى درجات الطلبة التحصيلية إلى الحاسوب، ومن ثم تمت معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، بالقوانين الإحصائية المناسبة وهي:

١- قانون الارتباط بيرسون لحساب الترابطات بين متغيرات البحث.

٢- قانون ت ستيودنت لحساب الفروق بين المتوسطات.

٣- قانون تحليل الانحدار لمعرفة القوة التنبؤية للمتغيرات المستقلة في تفسير تباين المتغير التابع.

أحد عشر: التعريف بمصطلحات البحث

١- أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق):

يعرف أسلوب التعلم المعمق بأنه: " مجموعة من السلوكيات المعرفية لدى المتعلم، والتي تقوم على استخدام مهارات معرفية عالية الرتبة في معالجة المهام الأكاديمية الموكلة إليه (Cornelius, 2000, 7)

ويعرف أسلوب التعلم المعمق إجرائياً بأنه: الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته على بعد أسلوب التعلم المعمق، في مقياس" أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي".

وقد تم تحديد ثلاث مستويات لأسلوب التعلم المعمق وقد عرفت إجرائياً على النحو التالي:

المستوى المرتفع: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم أسلوب التعلم المعمق، في مقياس" أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتبدأ درجاته من ٢٠٩,٣٢ فما فوق.

المستوى المتوسط: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم أسلوب التعلم المعمق، في مقياس" أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتقع درجاته بين الدرجة٢٠٩,٣٢ و الدرجة ١٦٨,٩٢.

المستوى المنخفض: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم أسلوب التعلم المعمق، في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتبدأ درجاته من الدرجة١٦٨,٩٢ فما دون.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وعُرف أسلوب التعلم السطحي بأنه: " مجموعة من السلوكيات المعرفية لدى المتعلم، والتي تقوم على استخدام مهارات معرفية منخفضة الرتبة في معالجة المهام الأكاديمية الموكلة إليه"(المرجع السابق، ٧).

ويعرف أسلوب التعلم السطحي إجرائياً بأنه: الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته عن قسم أسلوب التعلم السطحي، في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي".

وقد تم تحديد ثلاث مستويات لأسلوب التعلم السطحي وقد عرفت إجرائياً على النحو التالي:

المستوى المرتفع: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم أسلوب التعلم السطحي، في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتبدأ درجاته من الدرجة ٥٦,٢٩ فما دون.

المستوى المتوسط: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم أسلوب التعلم السطحي، في مقياس"أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتقع درجاته بين الدرجة ٥٦,٢٩ والدرجة ٧٩,٩٣.

المستوى المنخفض: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم أسلوب التعلم السطحي، في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتبدأ درجاته من الدرجة ٧٩,٩٣ فما فوق.

٢- مفهوم الذات الأكاديمي:

ويعرف بأنه "ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الاجتماعي، ويتضمن استجابات الطالب نحو نفسه في مواقف مدرسية وخارجية لها علاقة مباشرة في حياة الطالب المدرسية" (الديب، ١٩٩٤، ١٢).

ويعرف مفهوم الذات الأكاديمي إجرائياً بأنه: الدرجة التي حصل عليها الطالب، من خلال إجابته عن مقياس"تقويم مفهوم الذات الأكاديمي".

وقد تم تحديد ثلاث مستويات لمفهوم الذات الأكاديمي وقد عرفت إجرائياً على النحو التالي:

المستوى المرتفع: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" وتبدأ درجاته من ١٩١,٥٧ فما فوق.

المستوى المتوسط: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" وتقع درجاته بين الدرجة ١٩١,٥٧ والدرجة ١٤٥,٠٥.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المستوى المنخفض: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" وتبدأ درجاته من١٤٥,٠٥ فما دون.

٣- دافع الإنجاز الدراسي:

ويعرف بأنه: "تكوين افتراضي يتضمن الشعور أو الوجدان المتعلق بالأداء التقييمي لبلوغ معايير الامتياز، وهو محصلة ثلاث عوامل هي الطموح العام، المثابرة على بذل الجهد، والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف، إضافة إلى بعض المتغيرات الأخرى " (الشرنوبي، ١٩٨٨، ٢٥).

ويعرف دافع الإنجاز الدراسي إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن قسم دافع الإنجاز الدراسي، في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي".

وقد تم تحديد ثلاث مستويات لدافع الإنجاز الدراسي، وقد عرفت إجرائياً على النحو التالي:

المستوى المرتفع: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم دافع الإنجاز الدراسي، في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتبدأ درجاته من ١٤, ١٠٦ فما فوق.

المستوى المتوسط: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم دافع الإنجاز الدراسي في مقياس"أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتقع درجاته بين الدرجة ١٤, ١٠٦ والدرجة ٩٦, ٨٢.

المستوى المنخفض: ويتحدد بالدرجة التي حصل عليها الطالب نتيجة إجابته عن قسم دافع الإنجاز الدراسي، في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" وتبدأ درجاته من٩٦, ٨٢ فما دون.

٤ – التحصيل الدراسي:

ويعرف بأنه: "مقدار المعرفة والمهارة التي يحصلها الطالب، نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة، أو عدة مواد دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات المدرسية " (زيدان، ١٩٩٨، ١٧).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويعرف التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه: الدرجات التي حصل عليها الطالب في الامتحانات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي٢٠٠٧ - ٢٠٠٨، في جميع المقررات التي تقدم بها والتي تدخل في تقرير معدلاته.

وعرفت مستويات التحصيل الدراسي إجرائياً على النحو التالي:

- مستوى التحصيل الدراسي المرتفع: ويتحدد عندما يكون الحد الأدنى لمجموع تحصيل الطالب في جميع المواد، أكثر من ٨٣% من مجاميع تحصيل الطلبة في نفس المواد.
- مستوى التحصيل الدراسي المنخفض: ويتحدد عندما يكون الحد الأعلى لمجموع تحصيل الطالب في جميع المواد، أقل من ١٧% من مجاميع تحصيل الطلبة في نفس المواد.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

أسلوبا التعلم السطحي والمعمق

- مقدمة

١: تعريف أسلوب التعلم

٢: تعريف وماهية أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)

٣: المتعلم ذو أسلوب التعلم السطحي مقابل المتعلم ذو أسلوب التعلم المعمق

٤: نماذج أساليب التعلم

٥: العوامل المؤثرة في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)

٦: أهمية الكشف عن أساليب التعلم

٧: قياس أسلوب التعلم

٨: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) والتحصيل الدراسي

٩: أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي

١٠: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي

١١: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- **مقدمة**

أجريت خلال العقدين السادس والسابع من القرن العشرين تنويعات من الأبحاث تناولت تعلم الطبة وعلاقته بالمتغيرات المؤثرة فيه، وقد تركزت الدراسات في البداية على قياس التعلم من خلال استخدام اختبارات القابليات المدرسية ومقاييس تقدير المعلمين، بالإضافة إلى عوامل أخرى درست بتوسع مثل الذكاء، والحالات الاجتماعية والاقتصادية، والأساليب المعرفية وذلك لتحديد ما إذا كانت هذه العوامل تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، وقد بدأ التحول في الثمانينيات من القرن العشرين، وكما ذكر انتوستيل ورمسدن (Entwistle & Ramsden) من الاقتصار على هذه المتغيرات إلى الاهتمام بالعمليات والطرق الخاصة التي تشكل الأساس لأساليب تعلم الطلبة في المدارس الثانوية والجامعات (Hargett and others, 1994, 2).

لقد لفتت قضية الاختلاف في أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة أنظار علماء النفس التربوي والمعرفي، فبدأ فريق منهم بدراسة أساليب التعلم واستراتيجياته، ففي السويد ظهر مارتون وزملائه (Marton , et al) وفي الولايات المتحدة ظهر انتوستل وزملائه (Entwistle , et al) ، وفي استراليا ظهر بيجز وزملائه (Biggs , et al)، واهتم هؤلاء العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة Study processes، أو عمليات التعلم learning processes، وأخيراً أساليب التعلم learning styles، وقد استخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة في دراستهم بالإضافة إلى اختلافهم في الأطر النظرية.

وعلى هذا انبثق مصطلح أساليب التعلم من أبحاث السيكولوجيين في ميدان الفروق الفردية في مجالي التعلم وعلم النفس المعرفي، فالمبدأ الأساسي أو المنطقي وراء نظرية أساليب التعلم هي أن الأفراد المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة، وأن لدى كل منهم طريقة أو طرق متنوعة مفضلة في استقبال المعلومات وتنظيمها ومعالجتها والتي تكون مناسبة له بشكل خاص.

لقد لجأ السيكولوجيون والتربويون إلى اشتقاق المفاهيم التي تفسر عملية التعلم من حيث كيفية حدوثها، والعناصر المكونة لها من نظريات التعلم ولاسيما المعرفية منها، ومن هذه المفاهيم تمكن العلماء والباحثون من تحديد ووصف عناصر العمليات الوسيطة بين مواقف التعلم وعملية التعليم، وأطلقوا عليها أساليب التعلم (قطامي، وقطامي، ٢٠٠٠، ٣٤٧).

فمصطلح أسلوب التعلم يشير إلى مجمل العمليات المباشرة خلال التعلم، ويرتبط بنزعة عامة تجاه مدخل للتعلم يبرزه ويعرضه الفرد، و"مداخل التعلم استراتيجيات يتبناها الفرد في سعيه للنجاح في انجاز مهام التعلم"(Robotham, 1999, 1).

ويخلط الكثير من الباحثين بين مصطلحي أسلوب ومصطلح إستراتيجية فلم يكن هناك تمييز ما بين المفهومين، وجرت العادة في النظر للإستراتيجية على أنها مصطلح أكثر عمومية من مصطلح

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأسلوب، وأنها خطة عامة يتم تنفيذها بأساليب متعددة، إلا أنه في هذا البحث تم النظر إلى الأسلوب على أنه أعم وأكثر شمولاً من الإستراتيجية، وأنه متضمن لاستراتجيات متعددة.

إن مصطلح إستراتيجية في الأصل مصطلح عسكري، "يشير إلى إجراءات لتنفيذ الخطة لعدد كبير من العمليات العسكرية" (Schmek, 1988, 5)، ثم ما لبث أن انتقل هذا المصطلح إلى ميدان التربية وشاع استخدامه وارتبط بعمليتي التعلم والتعليم.

وبشكل عام يقصد باستراتيجيات التعلم، الاستخدام المقصود لعملية معرفية أو أكثر لانجاز مهمة معينة، وتعرف بأنها " مجموعة خطوات أو سلوكيات واعية يستخدمها المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها "(صبري، وتاج الدين، ٢٠٠٠، ٦٣) .

لقد حاول كل من ماري وهارفي (Marray & Harvey, 1993) التمييز بين إستراتيجية التعلم وأسلوب التعلم حيث بينا أن "الإستراتيجية تشير إلى مجموعة مؤتلفة من الأنشطة يفضل الأفراد استخدامها في حل مشكلة معينة بينما يشير الأسلوب إلى تفضيلات في معالجة المعلومات والتي يمكن اعتبارها سمات شخصية، ومن ثم فإن أسلوب التعلم أوسع مدى من إستراتيجية التعلم، لأن الأسلوب يتضمن استراتيجيات مختلفة، ويشتمل أيضاً على عوامل دافعية وشخصية"(عجاج، ٢٠٠٠، ٨٤).

وبهذا المعنى استراتيجيات التعلم مهارات خارجية يستخدمها الطلاب غالباً بطريقة شعورية لتحسين وتسهيل تعلمهم، أو أنها طرق يقوموا بتوظيفها لإتقان المادة التعليمية. أما أساليب التعلم فهي خصائص داخلية لا يتم إدراكها أو استخدامها بشكل شعوري في الغالب، وهي تشكل الأساس لاستقبال المعلومات الجديدة وفهمها، وعليه فإن أساليب التعلم تمثل الخصائص الشخصية التلقائية.

وفي موسوعة علم النفس عرفت الإستراتيجية بأنها "نشاطات يختار الفرد بواسطتها وينظم ويدير أفعاله، بهدف إنجاز مهمة أو بلوغ هدف معين" (دورون، وبارو، ١٩٩٧، ١٢٧).

كما وأطلقت على "مجموعة من الكيفيات والطرق التي يسطرها الفرد في عدد من المراحل المحددة لبلوغ هدف معين، أو اتخاذ قرار ما" (سالمي، وآخرون، ١٩٩٨، ٢٥).

أما أسلوب التعلم فعرف بأنه: " أحد سمات الشخصية، يحدد الطريقة التي يتخذها الفرد في حل مشكلة معينة أو إتمام مهمة ما، وقد يكون هذا الأسلوب عند مستوى الوعي، أو مستوى اللاوعي " .(Elsharify, 1999, 148)

وعلى هذا فإن مصطلح الأسلوب أكثر عمومية من مصطلح الإستراتيجية فتتحدد استراتيجيات التعلم التي يختارها الفرد في ضوء أساليب التعلم التي يفضلها، "فأسلوب التعلم الخاص للفرد، يؤثر بالطريقة التي يستقبل بها المعلومات ويتمثلها" هوني و مامفود (Honey & Mumford, 1995) في .(Cornelius, 2000, 8)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١: تعريف أسلوب التعلم

رأى الباحثون في مجال علم النفس المعرفي أنه من الممكن تحديد الفروق بين الأفراد، والتمييز بينهم في طريقة تجهيزهم وتناولهم للمعلومات خاصةً أثناء مواقف التعلم من خلال نزعاتهم العامة لتفضيل تجهيز المعلومات بطرق مختلفة، وهي ما تعرف بأساليب التعلم (محمد، ٢٠٠١، ٣).

وتتعدد تعاريف أساليب التعلم وتتنوع تبعاً لاختلاف الإطار النظري، الذي اعتمد في بحثها ودراستها، وفيما يلي عرض لأهم تعاريف أساليب التعلم:

١- "طريقة تفاعل المتعلم مع متغيرات البيئة التعليمية التي ينتج عنها تحصيل تعليمي يظهر أثر للبيئة التعليمية" شيرر وتالمدج (Shearer & Tallmadge, 1969) (المشار له في قطامي، و قطامي، ٢٠٠٠،٣٤٦).

٢- "تفضيل ثابت نسبياً للفرد يصف طريقته في التعلم" باسك (Pask, 1976) (المشار له في أبو ناشي، ١٩٩٦، ١٩).

٣- "الطرق الشخصية التي يفضلها الأفراد في تحليل وتركيب كل ما يرونه، عن طريق التذكر والتفكير في مواقف التعلم النوعي" ميسك وزملائه (Messick, et al, 1976) (المشار له في محمد، ٢٠٠١، ١٥).

٤- "سلوكيات معرفية، انفعالية، فيزيولوجية، تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يدرك بها المتعلمون البيئة التعليمية ويتعاملون معها، ويستجيبون لها "، كيف (Keefe 1979) (المشار له في صبري، وتاج الدين، ٢٠٠٠، ٦٢).

٥- "سلوك ثابت ومميز يعمل كمؤشر أو دليل حول كيفية تعلم الفرد، كيف يتكيف مع بيئته، وكيف يعمل دماغ الفرد" جرجورك (Gregorc, 1979) (المشار له في Tarricon, 1).

٦- "الطريقة التي يتمثل، ويستوعب بها الفرد ما يعرض عليه من خبرات تعليمية" شميك ولوكارت (Schemeck & Lokart, 1983) (المشار له في عبد الله، ١٩٩٢، ٢٤).

٧- "تفضيل شخصي ذاتي للأفراد في استقبال المعلومات والمعالجة اللاحقة لها، وهي ثابتة وغير قابلة للتغيير" كولب (Kolb, 1984) (المشار له في Tarricon, 1).

٨- "فئة من المتغيرات الوسطية بين متغيرات المدخلات والأداء الأكاديمي النهائي، ويتم بحثها على أساس التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات" بيجز (Biggs, 1985) (المشار له في أبو ناشي، ١٩٩٦، ٢٠).

٩- مؤشر لكيفية استقبال المتعلم للمعلومات، ومن ثم كيفية معالجة هذه المعلومات، التي تم استقبالها" فيلدر وسيلفرمان، (Felder & Silverman, 1998) (المشار له في Bedford, 2004, 4).

١٠- "طريقة الفرد الطبيعية الفطرية المفضلة في اكتساب المعلومات والمهارات الجديدة، ومعالجتها، والاحتفاظ بها، والإبقاء عليها" ريد (Reid) (المشار له في الشويرخ، ٢٠٠٦، ١٣٢).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتبين من العرض السابق لأساليب التعلم أنها اتفقت جميعها على أن أسلوب التعلم هو طريقة الفرد المفضلة والمميزة في التعلم والاستجابة لمكونات الموقف التعليمي، وإن اختلفت مسميات أسلوب التعلم (تفضيلات، سلوكيات، طرق)، وقد أكدت غالبية التعاريف على الجانب المعرفي لأسلوب التعلم في المجال التعليمي، باستثناء تعريف كيف الذي أكد الجانب الوجداني والفسيولوجي أيضاً في أسلوب التعلم، وتعريف جريجورك، الذي أكد على الجانب الوجداني بالإضافة إلى الجانب المعرفي.

٢: تعريف وماهية أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)

وضع مارتون وسالجو(Marton & Saljo, 1976) تعريفاً لأسلوبي التعلم السطحي والمعمق حددا من خلاله ملامحهما على النحو التالي:

أسلوب التعلم السطحي: و"يتحدد باختصار الطلاب ما يجب تعلمه إلى الاحتفاظ بالحقائق غير المترابطة لاستعادتها في الامتحان"، أما في أسلوب التعلم المعمق" فيحاول الطلاب إدراك ما يجب تعلمه (الأفكار والمفاهيم)، حيث يتضمن التفكير، البحث والسعي للربط والتكامل بين العناصر أو المكونات، وتطبيق الأفكار" (Cornelius, 2000, 2).

وعرف رمسدن (Ramsden, 1979) أسلوب التعلم المعمق بأنه " نزعة لدى الطلاب للتفكير بالمعنى، والقيام بمحاولات فعالة لربط الأقسام أو الأجزاء المختلفة للنص ببعضها البعض، أو بالموضوعات الأخرى، ومن ثم ربط المعلومات بخبراتهم الشخصية " وعرف أسلوب التعلم السطحي بأنه " نزعة لدى الطلاب لحفظ أجزاء من المهمة، ومعالجتها كظاهرة منعزلة عن ذواتهم، إذ يعتمدون الحفظ الصم لمحتوى المادة بدون تأمل، حيث يكون مدخلهم لمعالجة المهام سلبياً" .(Guneo & Harnish, 2002 , 1)

كما وعُرف أسلوب التعلم السطحي بأنه "ميل لدى الفرد لمعالجة المعلومات، يقوم على التكرار الآلي للمادة التعليمية بقصد استظهارها بشكلها الأصلي، دون التفكير فيها، أو إعادة صياغتها. وعُرف أسلوب التعلم المعمق بأنه: ميل لدى الفرد لمعالجة المعلومات بقصد تمثل ما تحتويه المادة التعليمية من معلومات، وما تتضمنه من أفكار، ويقوم على تصنيف ومقارنة وتحليل وتركيب المعلومات الجديدة، وربطها بالمعلومات السابقة لدى الفرد بحيث تصبح جزءاً من بنائه المعرفي " (Turnwald, et al, 1993, 2)

وفي مكان آخر عرف أسلوب التعلم السطحي أيضاً بأنه: " الأسلوب الذي يتخذه المتعلم عندما يكون لديه دافع خارجي للتعلم مثل الخوف من الفشل، ويحصل ناتج التعلم من خلال مستوى سطحي للفهم، وأسلوب التعلم المعمق بأنه: الأسلوب الذي يتخذه المتعلم عندما يكون لديه دافع داخلي للتعلم، وعندما يتخذ اتجاه المعنى في التعلم" (محمد،٢٠٠١، ١٠).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لقد برزت فكرة أساليب التعلم السطحية والمعمقة في سياق البحث لمعرفة ما يقوم به الطلاب في حجرة الدراسة أثناء الدرس، وكيف يتفاعلون مع المادة التي يتعلموها؟ وكيف يمضون قدماً في عمليات التعلم؟

إن بداية البحث في هذا المجال كانت في السويد في منتصف السبعينات من القرن الماضي على يد فرنسيس مارتون وروجرز سالجو(Ferences Marton & Rogers Saljo, 1979)، "حيث تعزى عبارة التعلم المعمق إلى مارتون وسالجو اللذين أدركا وجود فروق كيفية في طرق استجابة الطلاب المختلفة باختلاف مهام التعلم" (Nelson ,et al, 1990, 4).

هذه الفروق وضعت الطلاب على متصل أحادي القطب، يتم التقدم فيه من المستوى السطحي للمعالجة، والذي يتميز بالميل لحفظ الحقائق، أو الأفكار المنفصلة، وينتج عنه أدنى مستوى من مستويات الفهم، وأطلقا عليه "أسلوب التعلم السطحي"، ويستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقاً للمعالجة والذي يتميز بالميل إلى تفسير النتيجة في ضوء الشواهد، وربط الأفكار المطروحة بالخبرة السابقة، وينتج عنه أعلى مستوى من مستويات الفهم، وقد أطلقا عليه "أسلوب التعلم المعمق".

لقد ارتبط تصنيف مارتون وسالجو لأساليب التعلم على هذا النحو، بمداخل معينة لمعالجة المعلومات من ناحية، والتي قامت على أفكار كل من كريك ولوكهارت (Craik & Lockhar) في مستويات المعالجة التي تجري في الذاكرة، والأبحاث النظرية التي نشأت حول العمليات العقلية في التعلم والتي جرت في مجال علم النفس المعرفي من ناحية أخرى (العبدان، ١٩٩٣، ١١٧)، و(Nelson, et al, 1990, 4).

ويعتبر كريك ولوكهارت من أهم رواد هذا الاتجاه الذي يركز على كيفية تجهيز ومعالجة المادة المتعلمة خلال عملية التعلم، حيث قدما نموذج مستويات المعالجة التي تفسر كيف أن المعلومات المتعلمة يجري تحليلها إلى مستويات مختلفة توجد على خط متصل، تبدأ من التحليل الأولي إلى التحليل الأكثر عمقاً (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٦٢).

فلكل فرد شخصية متميزة، وبالتالي فإن معالجته للمعلومات ستكون متمايزة أيضاً في عدة مستويات للتجهيز والمعالجة وهي: المستوى السطحي، والمستوى المعمق، والمستوى الأكثر عمقاً.

ويتم التمييز في مستويات التجهيز والمعالجة بين نوعين من أنواع المعالجة، وهما بروفة الاستبقاء أو الصيانة، والتي يتم استخدامها في تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى السطحي، حيث يتم تسميع أو تكرار الكلمات كما هي دون تغيير في مستوى التجهيز، بغية المحافظة عليها، والاحتفاظ بها في الذاكرة، وبروفة التفاصيل أو بروفة الاحتفاظ المتقن من خلال التفاصيل، والتي تستخدم في تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى المعمق، وتقوم على المعالجة السيمانتية ذات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المعنى وربط المعلومات المقدمة بما يناسبها من البنية المعرفية، أي المعالجة على المستوى الأعمق للمعلومات مما يؤدي إلى الفهم والاستيعاب (علي، والكيال، ٢٠٠١، ٦١-٦٢).

في معالجة المعلومات عند المستوى المعمق يتم البحث عن المعنى، الأمر الذي يتطلب تبني عمليات تعلم نشطة، فيستخدم المدخل النقدي لإدراك وتحليل المعلومات، حيث ينظر إلى المعلومات والأفكار من ناحية، وتستخدم الشواهد واختبار المنطق الخاص بالبرهان من ناحية أخرى، ومن ثم تأتي محاولة الربط مع الخبرات والأفكار الأخرى السابقة باستخدام القدرات التخيلية قدر الإمكان وصولاً إلى تطوير الفهم الشخصي للفرد.

إن مستوى التحليل والمعالجة المعمقة للمعلومات يتطلب قدرات خاصة من الفرد حتى يستطيع ممارستها بشكل فعال، مثل القدرة على التمييز، والقدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة لضمان المعالجة، والترميز المعمق للمعلومات في الذاكرة الطويلة المدى، وبالتالي قدرة أكبر على الاسترجاع الجيد لها.

و"قد قام العلماء بربط مستوى المعالجة المعمقة بمستويات التفكير، حيث أن تطوير مستويات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والنقدي والتأملي تتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة المعمقة المعتمدة على اشتقاق المعاني والعلاقات بين هذه المعاني المشتقة، وربطها مع البناء المعرفي للفرد" (العتوم، ٢٠٠٤، ١٦١-١٦٢).

أما في معالجة المعلومات عند المستوى السطحي، فينشط استخدام عمليات التعلم غير الفعالة، كالحفظ الروتيني للحقائق عن ظهر قلب باستخدام إستراتيجية التكرار، دون فحص كاف للمعلومات، ومن ثم إدخال الأفكار كل على حدة، دون إقامة روابط مع غيرها من الأفكار السابقة، وبالتالي لا يتم دمجها في البنية المعرفية للفرد.

وهناك من رأى في المعالجة السطحية " ظاهرة مثيرة للقلق لأنها أشبه بالشلل الفكري لأنها مجرد تكويم كمي لمعلومات متناثرة بلا هدف، وتذكر للمعلومات دون ربطها بالواقع" (عطاري، ١٩٩٧، ١٣٠).

فالأسلوب السطحي ينحو نحو تشويه النص وتجزئته وتفكيكه، فيما يحافظ المعمق على بنية النص وعلاقتها بالأجزاء.

كما أن الأفراد ذوي الأسلوب السطحي في المعالجة يهتمون بالإدراك أو الفهم الكمي، بخلاف الأفراد ذوي الأسلوب المعمق، إذ يهتم هؤلاء بالإدراك أو الفهم الكيفي (Schmeck, 1988, 321).

ويقابل التعلم السطحي والمعمق كمصطلح تبعاً لكرستوفر كنابر(Christopher Knapper) تصنيف بلوم (Bloom, 1956) للأهداف التربوية، فالتعلم المعمق يتطلب مهارات تفكير متسلسلة عالية الرتبة مثل(التحليل، المقارنة، التركيب، والتقويم) حيث يمكن للطلاب أن يدمجوا العناصر الجديدة المتعلمة مع المعرفة السابقة، أما التعلم السطحي فيتطلب الفهم وإعادة الإنتاج للمعرفة، وهو تعلم غير ذي معنى، تعلم آلي محدود، ومجرد اكتساب حرفي للمعلومات، لا يتطلب "عمليات عقلية عليا" مثل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الاستدلال، والتخيل، والتقويم أو غير ذلك، بل يتطلب استخدام مهارات معرفية منخفضة الرتبة (كالوصف، والشرح، والترتيب)، فهو لا يتجاوز الاستدعاء البسيط للمادة المقدمة، استدعاء لما جرى بالضبط في المجال الإدراكي للفرد وبالتالي هو أقل كفاية وفاعلية من التعلم المعمق، ينسى بسرعة وتتبخر نواتجه (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ١٠٨)، و (Tek Yew, 1994, 12).

وقد أكد" شميك" على هذا الترابط بقوله أن "أساليب التعلم مناظرة للتطور المعرفي وهي قابلة للتعديل" (Tarricon, 1).

حيث ينظر" شميك" لمعالجة المعلومات كاستمرارية أو متصل يقع في أحد طرفيه التكرار السطحي أو المعالجة التكرارية، وفي الطرف الآخر المعالجة المعمقة، والموسعة.

وتنزع المعالجة السطحية إلى تذكر الرموز التي تستخدم في الاتصالات، وكلما زادت المعالجة عمقاً فإن عدداً كبيراً من الترابطات المفاهيمية يزداد وتعطى المادة معنى أكثر، وبالتالي فإن المعالجة الموسعة تتخطى كثيراً فعل التذكر، إنها تصنف وتقارن وتحلل وتركب المعلومات، وهي بذلك مقابلة للمستويات العليا لتصنيف بلوم.

كما أكد "بيجز ومارتون" أن إستراتيجية المعالجة السطحية تبدو متضمنة لعناصر من الأسلوب الإدراكي الحسي، والذي يختلف عن إدراك العلاقات فيقول مارتون: إن الطبيعة المولدة للإستراتيجية السطحية تهمل أو تتجنب العلاقة المتبادلة الموجودة بين مكونات المهمة أو عناصرها، وإن أحد الأسباب التي تدفع الطلاب لتبني الأسلوب السطحي هو نقص في الإدراك الكلي أو الشامل، وفي المهارات المعرفية التي تسمح لهم برؤية العلاقات المتبادلة والبنية.

فالأفراد الذين يعالجون النص عند المستوى السطحي كما بين "مارتون" يفشلون في اشتقاق المعنى الكامل للنص، إذ لا تتضمن المعالجة السطحية إدراك البنية الكلية للمعلومات، وعوضاً عن ذلك يتم تجزئتها إلى أجزاء معزولة وغير مترابطة، ويتم حفظها باستخدام إستراتيجية التكرار، وبالتالي قد لا يدمجون المعلومات التي قد شفروها، كما أنهم يعجزون عن إدراك أن هذه المعلومات مترابطة بل يدركوها على أنها متسلسلة، أما الأفراد الذين يتخذون الأسلوب المعمق في المعالجة، فإنهم يركزون على إقامة علاقات بين أجزاء غير مترابطة متنوعة للنص من خلال تفعيل المعرفة السابقة، كما أنهم ينظمون الأفكار في كل متكامل فالأسلوب المعمق في المعالجة يتضمن إدراك التنظيم الكلي للمادة المدروسة، وتبدو مكونات أو عناصر التعلم مجموعات هرمية أكثر من كونها مترابطة بشكل تسلسلي (Schmeck, 1988, 321-322).

وتراكم المعلومات بشكل هرمي انطلاقاً من الأفكار العامة إلى الأقل عمومية، هي الطريقة التي تعمل بها ذاكرة المتعلم (أبو رياش، ٢٠٠٧، ١١٧)، وهذه الطريقة تحث المتعلم على بناء روابط معرفية تربط بين المعلومات الجديدة المراد تعلمها من ناحية، والمعلومات المتعلمة سابقاً من ناحية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أخرى، مما يؤدي بالمتعلم إلى الفهم والاستيعاب بطريقة هادفة ذات معنى، وهذا ما يؤدي إلى جعل المعرفة شخصية.

وتتطلب عملية جعل المعرفة شخصية إلى جانب قدرة الفرد على تذكر معلومات هامة أن يكون قادراً على إعطاء معنى لتلك المعلومات، فتشمل اكتشاف أو خلق بنى مترابطة أو صلات بنائية، فهم ونقل الصلات ذات الأهمية، اكتشاف الفجوات، استنباط وصياغة أسئلة هامة، وتحقيق كل ذلك يتطلب اندماج فعال بين كل المعلومات التي تم استرجاعها ولا يتحقق ذلك بمجرد الحفظ وحده.

وفي ضوء ذلك يرى أوزوبل (Ausubel) أنه يتعين على الطلاب أن يقوموا بنوع من المعالجة العقلية للمادة التي ينبغي تعلمها، بهدف استخلاص المعنى، ومن ثم ربطها مع الأفكار والمعاني الماثلة في البنية المعرفية (الزيات، ١٩٩٥، ٣٣٦)، وبالتالي تكتسب الفكرة الجديدة عند ربطها بالبنية المعرفية معنى أفضل من تلك التي تستقبل بصورة سطحية، والتي تخزن على نحو معزول دون ربطها بغيرها من الأفكار الماثلة في البنية المعرفية، وتصبح أقل قابلية للنسيان وأسهل وأسرع استرجاعاً عندما تدعو الحاجة إليها، "فالتعلم القائم على الفهم والمعتمد على التنظيم وإعادة البناء يطول أمد الاحتفاظ به ويقل نسيانه " (منصور، ٢٠٠١، ٤٣).

كما وترتبط مستويات المعالجة السطحية والمعمقة للمعلومات بنماذج تنظيم المعلومات، حيث يبدو أن إدراك التنظيم مرتبط بنموذجي معالجة المعلومات، فيرتبط مستوى المعالجة السطحية بالحاجة إلى التنظيم الخارجي لعمليات التعلم من قبل المعلمين أومن قبل أطراف أخرى كالزملاء، بينما يترافق مستوى المعالجة المعمقة غالباً مع نزعة للتنظيم الذاتي لعمليات التعلم" فان ريجويك وفيرمانت (Van Rijwik & Vermunt, 1988) (المشار له في Verheij,et al, 1995, 5)

فالتلاميذ ذوي المعالجة السطحية ينزعون إلى حفظ المادة المعروضة عليهم من قبل المعلم كما هي، فهم لا يمتلكون روح المبادرة ويبدون أكثر قبولاً للمادة الدراسية بالتنظيم الذي هي عليه، في حين ينزع التلاميذ ذوي المعالجة المعمقة إلى معالجة المعرفة معالجة نقدية بالتعاون مع الأساتذة وقلة من الزملاء، يتحققون من الترابط المنطقي بين المعرفة المعروضة ومعرفتهم السابقة، يظهرون روح المبادرة، ويبدون أكثر احتمالاً لأن يكونوا منظمين ذاتياً، حيث يضبطون عمليات تعلمهم بأنفسهم، ويستخدمون أنشطة المعالجة المعرفية اعتماداً على أهدافهم الشخصية، وعلى طبيعة المادة.

وقد أشار "مارتون" إلى أن الفرق الذي لاحظه بين التلاميذ الذين يتبعون الأسلوب المعمق من تركيز على مستوى المعاني والصلات والروابط، دفعه إلى اكتشاف تمييز آخر وهو أن الأسلوب المعمق يتضمن ما وراء المعرفة، الذي يتم فيه البحث عن المعنى، فيشمل مراقبة الفرد لأفكاره الخاصة وإعادة تشكيلها، في حين أن الأسلوب السطحي هو ببساطة ارتكاسي .(Schmeck, 1988 ,322)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وعندما يكتسب المتعلم معلومات جديدة من غير تطبيق واع (شعوري) لاستراتيجيات التعلم، أو عن طريق تطبيق الاستراتيجيات غير المناسبة، ينتج عنه تعلم غيـر ذي تـأثير، أو حفـظ نـاقص للمعلومات على المدى الطويل (العبدان، ١٩٩٣، ١١٨)،" فقد تبين أن الاستراتيجيات المعرفية العليـا، والتنظيم الذاتي للمعلومات يرتبطان بالمستويات العليا من التحصيل" (عبد الله، ١٩٩٢، ٣١).

ويستند تصنيف أساليب التعلم إلى سطحية وعميقة إلى مفهوم الفرد عن التعلم والذي يمثل المقوم الثالث، ويتصور الطلاب التعلم بطريقتين مختلفتين:" تمثل الأولى فئة التصورات الكمية للتعلم، والثانية فئة التصورات الكيفية للتعلم مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة " (القفاص، ٢٠٠٥، ١٤٨)

ينظر للتعلم كاكتساب وتكديس المحتوى من منظور الفئة الأولى وتركيز على الفهم والمعنى من منظور الفئة الثانية.

لقـد افتـرض كـل مـن مـارتون وآخـرون(Marton, et al, 1993)، وبـرد وآخـرون (Purdie, et al, 1996)، وغوردون وآخرون(Gordon, et al, 1998) أن تصورات الطلاب عـن التعلم تؤثر في استراتيجيات التعلم التي يتبناها الطلاب عند مواجهة مهام التعلم المختلفة، والـذي تـم تأكيده مـن قبـل دراسـات عـدة منهـا دراسـة انتوسـتل(Entwistl, 2000)، وروزم وشـنك (Rossum & Schenck, 1984) ودراسة مرزوق ومرزوق(١٩٩١)، ودراسة دارت وآخـرون (Darte, et al, 2000) (المرجع السابق، ١٤٣- ١٤٤).

وقد عرض سالجو (Saljo, 1979) خمسة مفاهيم للتعلم متباينة، كانت نتيجة لدراسـة مـسحية حول آراء الطلاب ومفهومهم عن التعلم وهي:

١- التعلم كزيادة للمعرفة.

٢- التعلم كحفظ للمعلومات، وإعادة حرفية للمعلومات.

٣- التعلم كاكتساب الحقائق والخطوات التي تمكن من تطبيق المعرفة.

٤- التعلم كاستخلاص المعنى.

٥- التعلم كتفسير أو تأويل هدفه فهم الحقيقة أو الواقع.

وطور (Marton, et al, 1993) الإطار السابق باستبدال المستوى الخـامس برؤيـة الأشـياء بطريقة مختلفة وإضافة مستوى سادس يعتبر امتداداً للمستوى الخامس، وهو التغير الشخصي، وذلـك مع الاحتفاظ بالمستويات الأربعة الأولى (القفاص، ٢٠٠٥، ١٤٧).

وتبعاً لمارتون وسالجو هناك فرق نوعي بين المفاهيم الثلاثة الأولى، والتي تعتبر التعلم إعـادة إنتاج للمعرفة، والمفاهيم الثلاثة الأخيرة (الرابع والخامس والسادس) والتي تعتبر التعلم كنموذج بناء أو صنع المعرفة.

إن المتعلمين الذين ينظرون إلى التعلم كزيادة في المعرفة (إيداع المعلومات في الذاكرة لا أكثر) يتبعون الأسلوب السطحي في التعلم، ويعتمدون الحفظ بدرجات كبيرة، في حين أن المتعلمـين الـذين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ينظرون إلى التعلم كبناء للمعنى والخبرة التي تكسب المهارات، وإدراك الواقع، يتبنون أسلوب التعلم المعمق (Suzette, 1999 ,5).

ويطلق على هذين النمطين من أشكال التعلم مصطلح (التعلم المعرفي المنتج) في مقابل (التعلم المعرفي الاسترجاعي) (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ١٠٦).

إن التصنيف السابق يربط أسلوب التعلم السطحي بالحفظ، بالرغم من أن الحفظ يُعتمد في الأسلوب السطحي والمعمق على حد سواء، مع فارق هام وهو عندما يحول الحفظ دون الاندماج في المعنى، حيث يكون مجرد تكرار آلي صم لا فائدة منه بل مضيعة للوقت والجهد وجمود لعملية التعلم، مما يفضي إلى عجز المتعلم عن الارتقاء بمستوى أدائه، ويشير عند ذلك إلى الأسلوب السطحي، ونطلق عليه التعلم الصم، أما إذا تضمن التكرار كجزء من إستراتيجية بناء الفهم يدل عندها على الأسلوب المعمق، حيث يكون لدى المتعلم وعي بحاجته لتذكر حقائق هامة، مبادئ، حجج، براهين، والتي تكون عملية جعل المعرفة شخصية مستندة في جزء كبير منها على كون الفرد قادر على تذكر هذه المعلومات الهامة.

فالحفظ يمكن أن يكون عميقاً أو سطحياً في توجهه،" والتعلم المعمق الفعال ينبغي أن يتجاوز مستوى التذكر إلى أهداف تمكن المتعلمين من استخدام معرفتهم وتطبيقها في المواقف الجديدة، بمعنى انتقال المتعلم من الاعتماد على تكرار التعلم السابق، إلى استقلالية أكبر في السعي إلى المعرفة والتحصيل والإنجاز" (المرجع سابق، ١٠٦).

إن مدى انتقال التعلم ونوعيته يعتمد على الطريقة التي يتبعها الطلبة في الحفظ والتذكر، فكلما كانت هذه الطريقة قائمة على الفهم وإدراك المعنى كان الانتقال أكثر إيجابية، وكلما قامت هذه الطريقة على التكرار الحرفي، جاءت نتائج هذا الانتقال متدنية، حتى أنها قد تصل إلى درجة الانتقال السلبي (منصور، ٢٠٠١، ٢٨٥).

ويتطلب تحقيق ذلك من المتعلم أن يكون فعالاً ونشطاً في عملية التعلم، وتسعى نظريات التعلم المعرفية إلى تقليص دور التكرار أو الحفظ الصم، وإبراز دور الفهم، حيث ينظر إلى الإنسان في التعلم المعرفي على أنه كائن ناشط باحث عن المعرفة والعلم، ومن ثم فهو إيجابي وفعال بقدر ما يطورها ويضيف إليها.

ومن المهم أن نشير أيضاً إلى أن الاختلاف لا يكون بين تعلم الحقائق فقط، أو تعلم المفاهيم العالية المستوى، بل يكون الاختلاف بين تعلم الحقائق بدون ربط ولأغراض ضيقة الحدود، وتعلم الحقائق بربطها بالمفاهيم، والذي يجعل الفهم موسعاً (Belcher, 1996, 3).

إن مبدأ الربط المنظم عنصر هام يميز بين أسلوب التعلم المعمق، وأسلوب التعلم السطحي، وهذا ما أكد عليه "أوزوبل" في نموذجه التعلم ذو المعنى، والذي يقابل في هذا البحث التعلم المعمق،" فقد بين أوزوبل أنه في التعلم الصم والذي يقابل التعلم السطحي لا يقوم المتعلم بمحاولة الربط بين ما يقوم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بحفظه غيباً وما يعرفه مسبقاً، وبالتالي فإن ما يحفظه يقف منفرداً دون أن يرتبط بالبنية المعرفية للمتعلم، أما التعلم ذو المعنى فيشير إلى عملية ربط المعلومات ذات المعنى ببعضها، وبما يعرفه المتعلم مسبقاً ربطاً جوهرياً وغير تعسفي" (العتوم، وآخرون، ٢٠٠٥، ١٢٤).

فالتعلم هو عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم آلية، والمعلومات التي سيتم اكتسابها بطريقة الحفظ الصم وجمعها دون تبين الروابط بينها، ستتراكم دون أن يكون المتعلم قادراً على تمثلها (منصور، ٢٠٠١، ٢٥١).

واستناداً إلى ذلك يؤكد "أوزوبل" (Ausubel, 1968) أن التعلم لا يحدث من تراكم المعلومات الجديدة، بل يحدث نتيجة دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات المختزنة في البنية المعرفية للفرد، ونتيجة لتفاعل تلك المعلومات، والمفاهيم الجديدة مع ما لدى المتعلم من معلومات، ومفاهيم سابقة في بنائه المعرفي تتكون لديه مفاهيم ومعلومات جديدة تماماً، ومن ثم يتحقق التعلم ذو المعنى الذي يساعد على الاحتفاظ بمعظم المعلومات والمفاهيم لمدة طويلة بحيث يمكن استرجاعها بسهولة (العبدان، ٢٠٠٥، ١٣).

إن عملية الربط هي جوهر التعلم المعمق، التي تؤدي إلى تسهيل تعلم المعلومات الجديدة وتقلل من احتمال نسيانها.

"فالطلبة الذين يعتمدون أكثر على الفهم وربط المادة بعضها ببعض، كانوا أفضل في تذكر المادة الدراسية، وأكثر قدرة على تطبيق المبادئ والمفاهيم التي تناولها المقرر" (أبو علام، ٢٠٠٤، ١٩٥).

وتنبع أهمية عملية الربط من كونها تتضمن عدة عمليات عقلية، كالتمييز، والتعميم، والمقارنة، فعندما يقوم الفرد بربط الأفكار، يقوم بعقد مقارنات بينها، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف، ويضيف إليها، وبالتالي لا تؤدي عملية الربط إلى تعلم المعلومات الجديدة فقط، بل تحدث تعلماً جديداً غير المقصود تعلمه وذلك عن طريق الاستنتاج والتنبؤ، و"هذا ما يجعل الفرد قادراً على اشتقاق قوانين كلية من خلال تعلمه للقوانين المعني تعلمها، ومن هنا تأتي الاختراعات والاكتشافات" جانييه (Gagn, et al, 1992) (المشار له في دروزة، ٢٠٠٤، ٧٩).

إن سرعة وفعالية التعلم تعتمد على قدرة المتعلم على إحداث ارتباطات جوهرية، بين المادة الجديدة موضوع التعلم، ومحتوى بنائه المعرفي، وعلى توليد واستخلاص علاقات بين المعلومات الجديدة، والمعلومات السابق اكتسابها، وهضم وتمثيل المعلومات الجديدة، وتوظيفها وتحويلها إلى جزء دائم من البناء المعرفي له.

وتمثل الدافعية البعد الأخير الذي يستند إليه تصنيف أساليب التعلم إلى سطحي وعميق، والدافعية كجانب غير معرفي له تأثير كبير، وعلاقة مباشرة بسلوك الطلاب التعليمي ونتائجه،" وقد اعتبرها أحد علماء علم النفس التربوي أهم المبادئ التربوية على الإطلاق، فهي بمثابة طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث عملية التعلم، وتطويره وتنميته عند الطلاب" (العتوم، وآخرون، ٢٠٠٥، ١٦٩).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتؤدي هذه الطاقة الكامنة عند إطلاقها إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه، وإلى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة وإلى استخدام استراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية.

إن تبني الطلاب لأحد أساليب التعلم يكون انعكاساً لدافعيتهم للتعلم، وإدراكهم لخصائص المهمة، ولسياق التعلم.

وبعبارة أخرى" توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب المتبع في التعلم، ودوافع التلاميذ ومستويات قلقهم" (Mashishi & Rabin, 1999 , 3)، فالتلاميذ الذين يتبنون الأسلوب المعمق في التعلم يكونون مدفوعين بدوافع داخلية جوهرية، ويجدون مواضيع التعلم ممتعة، أما التلاميذ المتبنون للأسلوب السطحي فيرون أن خبرة التعلم الأكاديمية ضاغطة، فيبدون أشكالاً من الدافعية الخارجية تعزز بالخوف من الفشل والقلق، والحاجة لإرضاء وإشباع متطلبات التقويم.

إضافةً إلى ما ذكر فإن أسلوب التعلم يتأثر بطبيعة الطلبة وحاجاتهم الخاصة، "فالطلبة الذين يكون لديهم دافع خارجي، ومستوى عال من قلق الامتحان، يريدون أسلوب يتسم بالوضوح والتنظيم، والمساعدة على اجتياز الامتحان، أما الطلبة الذين يكون دافعهم داخلي، يفضلون الأسلوب الذي ينمي تفكيرهم النقدي واعتمادهم على الذات" (عطاري، ٢٠٠٢، ١٦٩).

كما أن الأفراد الذين يستخدمون الأسلوب المعمق يشعرون بقيمة الإنجاز والتحدي والمشاركة والإنجاز الذاتي، وبالسرور والمتعة والرضا والجدارة، فيما يشعر مستخدمو الأسلوب السطحي بالمرارة والقلق، والاكتئاب، وعدم الرضا، وقلة الاهتمام (عطاري، ١٩٩٧، ١٣٤).

إن الدافع للتعلم قد يكون خارجياً محكوماً بمصادر خارجية مثل إرضاء الوالدين أو المدرسين والأفراد الآخرين الهامين في محيط الفرد، أو الرغبة في الحصول على درجة جيدة.

وتتحدد بعض خصائص المتعلم ذي الدافع الخارجي بأنه مرهون بعوامل وظروف خارجية، تابع في نشاطه التعليمي، ينتظر المكافأة من الآخرين، يركز على التعلم السطحي الآني المؤقت، متصلب التفكير، يتصف بالجمود، وأقل قدرة على التحكم والسيطرة فيما يحدث له، متدني التحصيل.

وقد يكون الدافع داخلياً نابع من اهتمام داخلي بالمادة الدراسية، ورغبة صادقة في تحقيق الكفاءة في هذه المواد، ويتصف المتعلم ذو الدافع الداخلي بأنه: يقبل على التعلم بمبادرة منه لإشباع حاجات وأهداف نابعة من ذاته، ويبذل جهداً من أجل تحقيقها، فيشعر بأهمية التعلم، وبما يرتبط به من متعة وفائدة، مستقل عن البيئة والآخرين، يركز على التعلم المعمق، يراقب مستوى تقدمه وتعلمه، يثق بقراراته وأداءه، ينظم مواعيد مذاكرته وإمكاناته وبرامجه، متفوق في تحصيله وأكثر استقلالاً (قطامي، وقطامي، ٢٠٠٠، ٤٣٣ -٤٣٥).

والدافعية الداخلية أفضل من الدافعية الخارجية، حيث ينزع الطلاب المدفوعون داخلياً ليكونوا أكثر محاولة لفهم المعلومات، ومعالجتها بطريقة تساعد على تخزينها في الذاكرة الطويلة المدى، على

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

خلاف الطلاب المدفوعين خارجياً والذين ينصب اهتمامهم على الحفظ الصم للمعلومات، وينزعون لاستخدام استراتيجيات معالجة سطحية في إنجازها كالتكرار.

"فيرى أوزوبل (Ausubel) أن أهم الدوافع هو ما ينبع من المتعلم ذاته وما يقوم به من جهود للحصول على المعرفة والمهارات الجديدة، ويعتقد بعدم جدوى الدوافع الخارجية، ولذلك على المعلم أن يبذل جهوداً في استثارة اهتمامات الطلبة بموضوع التعلم، مما يؤدي إلى زيادة قدرة الطالب على تخزين واسترجاع المعلومات، وجعل التعلم باقي الأثر" (أبو دلاح، ٢٠٠٣، ٤٨).

٣: المتعلم ذو أسلوب التعلم السطحي مقابل المتعلم ذو أسلوب التعلم المعمق

أ: المتعلم ذو أسلوب التعلم السطحي

ينظر المتعلمون المستخدمون لأسلوب التعلم السطحي إلى التعلم كوسيلة للتحصيل، وينصب اهتمامهم وانتباههم في قراءة ومعالجة النص موضوع التعلم على النص ذاته، حيث تقتصر أهدافهم على التذكر الحرفي للنص ككل، أو بعض الحقائق، والأفكار المعروضة فيه، فيركزون على الكلمات والعبارات المفتاحية، وتتم معالجة النص بطريقة ذرية تشوه البنية الأساسية والمعنى، فلا يهتم هؤلاء المتعلمين بالبحث عن العلاقات والارتباطات بين الأفكار، بل يكدسون أجزاء من المعلومات دون أي ربط بينها بغية أغراض التقييم.

وهنا لا يبدي المتعلم إلا قليلاً من الاندماج الشخصي في فعل التعلم، حيث ينظر إلى مهام التعلم كعبء خارجي ثقيل، وبالتالي ينشغل بإتمام المهام أكثر من تنمية معارفه ومهاراته، وكنتيجة لهذه العمليات الميكانيكية للحفظ الصم، فإن المتعلم سوف يفشل في التمييز بين النقاط الأساسية والحقائق الثانوية، بين المبادئ والأمثلة، وسيكون غير قادر على ربط الأدلة بالنتائج، أو فحص منطق الحجة بطريقة نقدية، وبالتالي من غير المرجح أن يختبر مخرجات تعلم عالية الجودة.

كما وتبدو هنا عمليات التعلم متشابهة، أو متنافرة الأجزاء، وبالتالي هناك فشل في عملية التمييز وإعادة التنظيم والتفسير.

ويتميز المتعلم المتبع لأسلوب التعلم السطحي بأنه متعلم سلبي، يعتمد على المعلم في الحصول على المعرفة، مدفوع بأهداف خارجية لاستظهار الحقائق غير المترابطة في ذاكرته بدون أن يكون قادراً على بناء المعنى، أو العلاقات بين المهمات المعطاة أو داخلها، إلا أنه منجز بارع في المهمات الروتينية وغير المعقدة، فهو يمتلك كميات كبيرة من المعرفة المفصلة تتضمن معرفة بمصطلحات ذات صلة بموضوعات محددة،" إلا أنه يظهر فهماً خاطئاً للمفاهيم الهامة، ويكون تطبيقه لمعرفته على المشكلات الجديدة ضعيفاً غالباً والتغيرات المفاهيمية فقيرة نسبياً وسريعة الزوال" (Scully & Jones, 1996, 4).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما ويخطط هؤلاء المتعلمين لإنهاء تعلمهم عند الحصول على شهادة الأهلية الجامعية الأولى، حيث يكون الدافع وراء اتخاذ أسلوب التعلم السطحي خارجياً، وهو إشباع متطلبات التقييم المعروضة أولاً، والتي تتضمن استرجاع المعلومات (الحقائق)، حيث يحثون بالخوف من الفشل في الامتحان، وإرضاء الآخرين الهامين في المحيط، والحاجة للتخرج للحصول على وثيقة أهلية أو كفاءة للحصول على عمل.

ب: المتعلم ذو أسلوب التعلم المعمق

ينظر المتعلمون المتبنون لأسلوب التعلم المعمق للتعلم على أنه (تكوين للمعرفة)، فينصب اهتمامهم على استخلاص المعنى الأساسي أو الضمني للنص موضوع التعلم، وذلك محاولة منهم لفهم الموضوع، حيث يتم استخدام عمليات التعلم الفعالة، أو النشطة والتي يقوم المتعلم بواسطتها بتحديد الأفكار المعروضة، والبحث عن الصلات أو الروابط مع خبراتهم الشخصية والعالم الخارجي، وفي هذا إشارة إلى أن هؤلاء المتعلمين ينظمون المعرفة من جديد داخل بنيتهم المعرفية الشخصية،" إذ يبدو أنهم متبنون للمدخل الكلي في ترميز المعلومات في الذاكرة، بمعنى الاهتمام ببناء شبكات المعاني التي تصل بين المعلومات الجديدة، والمفاهيم السابقة، والأفكار، والحقائق الموجودة لديهم " (Schmeck, 1988, 24).

ويتميز المتعلم المتبني لأسلوب التعلم هذا بأنه متعلم مستقل واعٍ لعمليات تعلمه قادر على ضبط تعلمه بترو، وهو ما يسمى بما وراء التعلم، حيث يتبنى الاستراتيجيات المعرفية التي تتلاءم مع دوافعه، كما أنه يبدي فهماً كاملاً للموضوع، ويكون أكثر قابلية للإجابة على أسئلة متنوعة حوله واسترجاعاً أكثر فعالية لمغزاه.

ويندفع المتعلم هنا باهتمام داخلي حقيقي بموضوع التعلم، ورغبة صادقة منه في تحقيق الكفاءة في مواضيع أكاديمية خاصة، ساعياً للحصول على فهم كامل للمعنى، وبالتالي فإنه سوف يتبع اهتماماته، حتى وإن كان خارج نطاق تقييم المقرر، وكنتيجة لذلك ينزع للعمل جيداً، فالدراسة هي المكافأة، والتغذية الراجعة حول التقدم في فترات منتظمة ومتكررة، يمكن أن تكون دافعاً هاماً لاعتماد أسلوب التعلم المعمق.

"لقد حدد بروسير وتريجويل (Prosser & Trigwel, 1991) خصائص الطلاب ذوي الأسلوب المعمق، والطلاب ذوي الأسلوب السطحي بأن الطلاب ذوي الأسلوب المعمق يظهرون الفهم، ويحددون المفاهيم الخاصة بالموضوع، ولا يأخذون الموضوعات كما تعطى لهم بصورة آلية، أما من حيث ارتباط الأفكار، فهؤلاء الطلاب يحاولون إيجاد العلاقات بين مختلف الموضوعات والمادة الجديدة، وكذلك فهم يربطون الأفكار بمواقف الحياة الحقيقية، ويدمجون موضوعهم في الموضوع

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الكلي، أما الطلاب الذين يتبنون الأسلوب السطحي فهم يركزون على تذكر المادة واسترجاعها حرفياً، ولا يكترثون بالتطبيقات وبالممارسات لما يقرؤونه ومدخلهم سلبي للمهمة"(أبو ناشي، ١٩٩٦، ٢٧).

٤: نماذج أساليب التعلم

تم تقسيم نماذج أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات حسب البناء المشترك لكل نموذج وهي:

١- النماذج التي تستند إلى عمليات التعلم learning processes كنموذج انتوستيل(Entwistle)، وبيجز(Biggs)، وشميك (Schmeck).

٢- النماذج التي تستند إلى المهارات المعرفية Cognitive skills كنموذج دن ودن (Dunn & Dunn)، ونموذج جراشا (Grasha).

٣- النماذج التي تستند إلى التفضيلات المعرفية Cognitive preference كنموذج كيف(Keefe)، ونموذج لتري (Letteri)، ونموذج راينر(Reiner) وغيرها، راينر ورايدنغ (Rayner & Riding, 1997) (المشار له في عجاج، ٢٠٠٠، ٩٩).

وسيقتصر الحديث في هذا البحث على أبرز نماذج أساليب التعلم التي تستند إلى عمليات التعلم، كونها تضمنت تقسيم أسلوب التعلم إلى سطحي وعميق بالرغم من اختلاف التسميات.

١- نموذج مارتون وسالجو(Marton & Saljo, 1976)

وضع مارتون وسالجو نموذج أسلوب التعلم السطحي والمعمق بعد سلسلة من الأبحاث التي أجرياها في مجال التعلم الإنساني من منظور الترتيب الثاني كما أطلق عليه مارتون، إذ يتم تبني وجهة نظر المتعلم، وليس وجهة نظر الباحث كما كان متبعاً في البحوث التقليدية (مرزوق، ١٩٩١، ٤٢٩).

وقد كانت هذه الأبحاث استجابة للسؤال الذي طرح حول اختلاف نواتج التعلم لدى الطلاب المتشابهين، والذين يحضرون المحاضرات ذاتها، وقد كانت أبحاثهما تقوم على فكرة إعطاء المفحوصين مهمة قراءة مقاطع من نصوص أكاديمية ضمن فترة زمنية محددة، وعلى المفحوصين أن يجيبوا عن بعض الأسئلة من مستويات معرفية مختلفة مرتبطة بالمهمة، وأن يصفوا كيفية تفاعلهم مع النص المقروء، كيف قاموا بمعالجته، وما هو مستوى الفهم الذي حققوه من خلال تسجيلات صوتية، حيث يتم إجراء مقابلات معهم بعد انتهائهم من المهمة، ومن خلال التحليلات يتم التوصل إلى الطريقة التي يتعامل بها المفحوصون مع المعلومات والتي يطلق عليها أسلوب التعلم.

لقد تبين لمارتون وسالجو (Marton & Saljo, 1976) ونتيجة لسلسلة الأبحاث التي قاموا بها أن الطلبة كانت لديهم أفكار مختلفة عن إستراتيجية دراسة النص، حيث أشار بعض الطلاب إلى أنهم يفهمون المهمة على أنها عملية "إعادة إنتاج"، وأنهم كانوا يوجهون أنفسهم في التعلم إلى حفظ النص نفسه، بينما أشار البعض الآخر إلى أنهم كانوا يتبنون موقفاً استنتاجياً من المهمة، وأنهم يحاولون الوصول إلى هدف المؤلف من النص وقصده (المرجع السابق، ٤٢٩).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لقد أطلق مارتون وسالجو على الإستراتيجية الأولى "المستوى السطحي للمعالجة" أو أسلوب التعلم السطحي، وعلى الإستراتيجية الثانية "المستوى المعمق للمعالجة" أو أسلوب التعلم المعمق.

إن الطلاب الذين يستخدمون مستوى المعالجة السطحية تبعاً لمارتون وسالجو، يؤكدون على طريقة غير ملائمة للتعلم وهي طريقة التعلم الصم، فيتم التركيز على تفاصيل محددة من المعلومات (حقائق غير مترابطة) بهدف اجتياز الامتحانات وتجنب الفشل، عوضاً عن إدراك المفاهيم وصلاتها مع المعلومات الأخرى، وكيفية تطبيقها في ظروف مختلفة، وعلى النقيض من ذلك فإن التلاميذ الذين يتبنون، أو يستخدمون مستوى المعالجة المعمقة، يركزون انتباههم على المعنى الضمني للنص، ويظهرون حساسية للعلاقات بين الموضوعات

.(Nelson, et al, 1990, 4), & (Schmeck, 1988, 322)

وعلى هذا فإن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب المعمق يركزون اهتمامهم على فهم محتوى التعلم أكثر من الطلاب المتبنين للأسلوب السطحي في التعلم.

ويبين مارتون وسالجو أن "هناك علاقة محددة بين الطرق التي يتصور فيها الأفراد التعلم، وعمليات تعلم معينة يحاول الأفراد على نحو مميز استخدامها، واللذين يؤثران في ناتج التعلم أو مخرجاته التي يحصلها الأفراد" (Bedford, 2004, 6).

فالطلاب الذين ينظرون إلى التعلم على أنه إدراك أو إنتاج للمعنى، يعتبرون أن الأساس في عملية التعلم هو استخلاص المعنى، ويتبعون استراتيجيات التعلم المعمق التي تؤدي لنتائج تعلم عالية الجودة، أما الطلاب الذين ينظرون للتعلم كإعادة إنتاج للمعرفة، يعتبرون أن الأساس في عملية التعلم هو الحفظ والاستنساخ، ويتبعون استراتيجيات التعلم السطحية والتي تؤدي إلى نتائج تعلم غير مرضية.

وقد وضحا من خلال بحث أجرياه أن هناك علاقة بين أساليب الطلاب في التعلم وتصنيفات الفهم المتسلسلة الأربعة التي وضعوها، حيث أظهرت نتائج هذا البحث أن خمس استجابات للطلاب المتبنين للأسلوب السطحي قد ارتبطت مع أخفض مستويات للفهم، وثماني استجابات ارتبطت مع المستوى الذي يليه، واستجابة واحدة ارتبطت مع المستوى الثاني من مستويات الفهم، وبالمقابل فإن خمس استجابات للطلاب المتبنين للأسلوب المعمق قد ارتبطت مع أعلى مستوى من مستويات الفهم، وأربعة ارتبطت مع المستوى الثاني للفهم، في حين أنه لم ترتبط أية استجابة مع أدنى تصنيفين للفهم، وبهذا أكدا ومن خلال هذا البحث، أن الأسلوب المعمق للتعلم يرتبط مع أعلى مستوى من مستويات الفهم(المرجع السابق، ٢).

وعلى هذا النحو يمكننا أن نستنتج نموذج مارتون وسالجو لأسلوبي التعلم السطحي والمعمق على الشكل التالي:

- أسلوب التعلم السطحي يتضمن مفهوم التعلم على أنه إعادة إنتاج <- تبني مستوى المعالجة السطحية
- نتائج تعلم غير مرضية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- أسلوب التعلم المعمق يتضمن مفهوم التعلم على أنه نموذج بناء ونقل المعرفة-> تبني مستوى المعالجة المعمقة -> نتائج تعلم عالية الجودة.

٢- نموذج سفينسون (Sevenson, 1977)

بين سفينسون أنه من الممكن وصف الفروق الفردية في الأنشطة المعرفية تبعاً لمستويين اثنين من العمليات وهما:

١- مستوى العمليات السطحية:

وترتبط هذه العمليات بمفهوم الطالب للتعلم على أنه "إعادة حرفية"، حيث يتركز انتباه الطالب عند تعلم نص معين على النص ذاته، عن طريق الحفظ الحرفي.

٢- مستوى العمليات المعمقة:

وترتبط هذه العمليات بمفهوم الطالب للتعلم على أنه "بناء للمعرفة الشخصية"، حيث يكون انتباه الطالب عند تعلم المادة مركزاً على فهم المعنى في المادة المتعلمة (محمد، ٢٠٠١، ٣٤).

إن الطلبة الذين يستخدمون العمليات المعمقة يدرسون لمدى أبعد، وبالتالي يكون أداؤهم أفضل من أولئك الذين يتبنون العمليات السطحية.

وبناءً على هذا التصنيف طرح نموذجه في أساليب التعلم، وميز فيه بين أسلوبين اثنين:

١- الأسلوب الجزئي: وتكون طريقة المتعلم المتبع لهذا الأسلوب في التعلم جزئية، حيث يتركز اهتمامه على تذكر واسترجاع العناوين الرئيسية في النص، الجداول الهامة، بمعنى اتجاه المتعلم نحو التفاصيل، فيقوم بحفظ تفاصيل وحقائق منفصلة من النص دون أن يربط بين أجزاء النص في وحدة متكاملة.

٢- الأسلوب الكلي: وتكون طريقة المتعلم في التعلم كلية، حيث يتركز اهتمام المتعلم على المعنى الكلي للنص، وتذكر الفكرة الرئيسية فيه، في محاولة للتوصل إلى قصد المؤلف ونقد حجته، وربط الأفكار الفرعية في النص بالفكرة الرئيسية (أبو ناشي، ١٩٩٦، ٢٤)، و(محمد، ٢٠٠١، ٣٤).

٣- نموذج شميك(Schmek, 1977)

وضع شميك وزملاؤه نموذجاً في شرح أساليب التعلم لقياس الفروق الفردية في عمليات التعلم، من خلال مفهوم عمق المعالجة الذي يقوم على أساس منطلقين اثنين:

١- **الاتجاه المعرفي التربوي:** ويتعلق بالطريقة التي يتعامل بها الطلبة مع المعلومات الدراسية، وقد صنفت في مستويين (المستوى السطحي والمستوى المعمق)، والتي انبثقت من أبحاث مارتون وسالجو(Marton & Saljo, 1976).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- **الاتجاه التجريبي في دراسة الذاكرة**: والذي انبثق من أبحاث ودراسات كريك ولوكهارت (Craik & Lochart, 1972) و كريك وتولفنغ(Craik & Tulving, 1975) (كاظم ، وياسر، ١٩٩٨، ٥٠)، و(Schmeck, et al, 1977, 415).

لقد اقترح كريك وتولفنغ (Craik & Tulving, 1970) أن معالجة المعلومات يمكن أن تتراوح على متصل من الضحالة السطحية ، التي تتضمن الانتباه للجوانب الظاهرية السطحية للمادة، إلى العمق الذي يبحث فيه المتعلم عن الفروق الدقيقة في المعنى بمهارة وحذق، والصلة الشخصية بالموضوعات الجديدة من خلال التفكير فيها ، كما بينا أن القدرة على تذكر المعلومات تعتمد على عمق المعالجة، فكلما كانت معالجة المادة عميقة، تخزن وتسترجع بشكل فعال (Schmek, 1977, 415).

وقد حدد شميك أساليب التعلم على النحو التالي:

١- أسلوب المعالجة المعمقة: ويقيم المدى الذي يقوم فيه الشخص، بتحليل، مقارنة، تقييم وتنظيم المعلومات.

٢- أسلوب المعالجة الموسعة: ويقيم إستراتيجية الشخص في تذويت المعلومات، بمعنى قدرته على ربط حقائق، وأفكار المادة الدراسية بخبرته الخاصة، وعلى تكوين أنظمة فعالة لتنظيمها.

٣- أسلوب الاحتفاظ بالحقائق: ويقيم القدرة على الاحتفاظ، والانتباه للتفاصيل مقابل العموميات، واسترجاع المعلومات الدراسية بفعالية.

٤- أسلوب الدراسة المنهجية: ويقيم الالتزام بالنظام وتقنيات الدراسة التقليدية بمعنى تقييم قدرة الطالب على تنظيم المكان وجدولة وقته للدراسة بنجاح (كاظم، وياسر، ١٩٩٨، ٥١)، و (Schmeck, et al , 1977, 41).

٤- نموذج إنتوستل (Entwistle, 1981)

عكس نموذج إنتوستيل أفكار كل من أوزوبل وروبنسون اللذين قدما نمطين أساسيين لعمليات التعلم هما:

١- نمط التعلم ذو المعني

٢- نمط التعلم الحرفي (محمد، ٢٠٠١، ٣٥).

لقد طرح انتوستيل في نموذجه ثلاثة توجهات أساسية لاستراتيجيات الدراسة وهي:

١- التوجه نحو المعنى. Personal meaning orientation

٢- التوجه نحو إعادة الإنتاج. Reproduction orientation

٣- التوجه نحو التحصيل. Achieving orientation

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتترافق هذه التوجهات مع أنواع مختلفة من الدافعية، ويـؤدي التفاعـل بـين هـذه الـدوافع والاستراتيجيات إلى اختلاف عمليات التعلم، والتي ينشأ عنها بالتالي ثلاثة أنواع من أساليب التعلم:

١- الأسلوب المعمق: وينشأ عن التوجه نحو المعنى، حيث تكون الدافعية داخلية والاسـتراتيجيات المستخدمة عميقة، فتقود إلى مستوى عميق من الفهم.

٢- الأسلوب السطحي: وينشأ عن التوجه نحو الإعادة الحرفية، حيث تكـون الدافعيـة خارجيـة، والاستراتيجيات سطحية ويكون الناتج مستوى ضحل وسطحي من الفهم (أبو ناشـي، ١٩٩٦، ٢٥).

وتجدر الإشارةإلى"أن التلاميذ في التعلم المعمق يظهرون النية لفهم المعنى، يتساءلون عن حجة المؤلف، ويربطون المعلومات بالمعرفة السابقة، مع المحاولة بتحديد المدى الذي تبدو فيه نتائج المؤلف مبررة من خلال الأدلة المقدمة، أما في التعلم السطحي تكون نية التلاميذ حفظ الأجزاء التي يعتقـدون أنها هامة في المقال، بالنظر إلى نماذج الأسئلة التي يتوقعونها، وبالتالي يتركز انتباههم على حقـائق محددة من خلال الحفظ الصم" (Entwistle, 1988) (المشار له في Barbara & Leslie, 1997, 3).

٣- الأسلوب الاستراتيجي: وينشأ عن التوجه نحو تحصيل الدرجات المرتفعة، وتكون الدافعية هـي الأساس في التحصيل، وتتبع طرق الدراسة المنظمة والتي ينتج عنها درجات تحصيلية مرتفعة بغض النظر عن مستوى الفهم المحقق (أبو ناشي، ١٩٩٦، ٢٥).

إن ثمة عاملين مـؤثرين يحـددان الأسـلوب الـذي سـيتم اسـتخدامه مـن قبـل المـتعلم:

العامل الأول: هو التطور العقلي والذي يظهر أدلة لتطور طبيعة التفكير التي تحدث خـلال مرحلـة التعليم العالي، وتبعاً لهذا التطور ينتقل الطلاب من الاعتقاد بالجواب الصحيح والذي ينقل، أو يطـرح من قبل المحاضرين لإعادة إنتاجه أو استرجاعه في التقييم، إلى تمييز النتائج التي تعتمد على الأدلـة التي يجب أن يفسرها المتعلمين لأنفسهم.

العامل الثاني: هو التطور في مفهوم الطلاب عن التعلم من(إعادة الإنتاج إلى الانتقال)، وقد حدد هذا العامل من قبل (Saljo, 1979) وذكر من قبل (Entwistle)، فهناك تناقض واضح بين الطلاب الذين يدركون أن التعلم هو عملية خزن أو إعادة إنتاج للمعلومات، وأولئك الذين ينظرون إليه على أنه عملية فهم المعنى بهدف نقله وتطبيقه (Bradford,2).

٥-نموذج بيجز(Biggs, 1987)

لقد بدأ بيجز عمله (Biggs, 1987) في تقصي سلوك الدراسة لتحديد ما إذا كان هناك أسـاليب خاصة مرتبطة بمداخل التلاميذ للتعلم، وطرح نموذج المراحل الثلاث وهي:

١- المدخل (التنبؤ أو الحس الداخلي).

٢- العملية (وتتضمن الدوافع والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم من أجل الوصول إلى الهـدف المرغوب فيه).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٣- الناتج.

في المرحلة الأولى تؤثر معرفة التلاميذ السابقة في دوافعهم واستراتيجياتهم الخاصة لإنتاج الأداء المطلوب، فعلى سبيل المثال نسبة ذكاء التلاميذ، الشخصية، الخلفية الأسرية، العمر، القدرات الأكاديمية، والتي هي عوامل شخصية تؤثر أو تنبئ بالأداء، وهذه العوامل تشترك مع العوامل الموقفية (بيئات التعلم) مثل الموضوع الذي يدرس، طريقة التدريس، والوقت المخصص لأداء المهمة والتي تؤثر في تبني التلاميذ لأحد أساليب التعلم.

وقد تركز عمل بيجز حول المرحلة الثانية في نموذجه (منظومة عمليات التعلم)، وقد أشار إلى أنه في هذه المرحلة تتحد الدوافع والاستراتيجيات لتشكل أسلوب التعلم الذي يستخدم عندما يندمج الطلاب في الدراسة، لإنجاز المرحلة الثالثة وهي الناتج أو هو الهدف المرغوب فيه، والذي يقاس بالإشباع أو الرضا الشخصي (Hargett and others, 1994, 3,.2).

إن أسلوب التعلم كما يراه بيجز ناتج مركب من التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات المتعددة، وأن دافعية الفرد هي التي تحدد الإستراتيجية التي يتبعها في استقبال ومعالجة المعلومات.

وعلى هذا الأساس قدم بيجز ثلاثة أساليب للتعلم، يتكون كل منها من دافع وإستراتيجية وهي:

١- الأسلوب السطحي: ويقوم على أساس الدافعية الخارجية كالخوف من الفشل، والنظر إلى التعلم على أنه الطريق نحو تحقيق أهداف أخرى كالحصول على الوظيفة مستقبلاً، وبالتالي تستخدم هنا الاستراتيجيات السطحية التي تقوم على تذكر واسترجاع المعلومات الأساسية التي يعتقد أنها ستأتي في الامتحان، من خلال الحفظ الصم للمعلومات عن ظهر قلب، وذلك لمقابلة الحد الأدنى من متطلبات التقييم، وهنا يبدو أن هؤلاء الطلاب ممتلكون لمفهوم "الإعادة الحرفية" للمعلومات.

٢- الأسلوب المعمق: ويقوم على أساس الدافعية الداخلية، والميل الحقيقي لفهم المواد الدراسية والتي تكون مثيرة للاهتمام بشكل خاص، ويسعى الطلاب المتبنون لهذا الأسلوب لتحقيق الذات، والحصول على الكفاءة في مواد أكاديمية، وبالتالي تكون الاستراتيجيات المستخدمة عميقة، كتوسيع القراءة، والاطلاع على مواضيع خارجية لتوسيع المعرفة حول المواضيع الأكاديمية، البحث عن المعنى واستخلاص الأفكار الرئيسية، وربط الأفكار النظرية بخبرة الحياة اليومية، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المناسبة.

٣- الأسلوب التحصيلي: ويقوم على أساس الدوافع التحصيلية الخارجية، كالسعي للحصول على أعلى الدرجات مهما كان موضوع التعلم، بهدف تحقيق مكانة مرموقة، وتستخدم الاستراتيجيات التحصيلية كتنظيم الوقت والالتزام به، وتنظيم الجهد وتهيئة مكان الدراسة (Hargett and others, 1994, 3)، و (الدردير ، ٢٠٠٤، ١٦٢-١٦٣).

لقد بين بيجز(١٩٨١) من خلال دراسة قام بها مارتون(١٩٧٩) على (٧٢) فرداً أسندت إليهم مهمة قراءة محددة، أن أكثرية الأشخاص استخدموا الأسلوب السطحي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والمعمق معاً، وأن قلة من الأفراد قد وصفوا أنفسهم كمنتمين إلى واحد من هذين الأسلوبين (Bradford, 2).

كما أكد بيجز أن هناك إجماع على أن التلاميذ الذين يتبنون الأسلوب المعمق يتميزون بما يلي:

١- الاهتمام بالمهام الأكاديمية، حيث يستمدون المتعة من القيام بها.

٢- البحث عن المعنى المتضمن في المهمة.

٣- دمج أجزاء أو أقسام المهمة في كل متكامل (ربط الأدلة بالنتائج، رؤية العلاقات بين الكل والمعرفة السابقة، صياغة الفرضيات واختبارها).

٤- تذويت المهمة، بمعنى جعلها ذات معنى من وجهة نظر المتعلم.

أما التلاميذ الذين يتبنون الأسلوب السطحي فيتميزون بما يلي:

١- النظر إلى المهمة كمطلب خارجي (عبء ثقيل).

٢- القلق حول الوقت الذي يستغرقه إنجاز المهمة.

٣- رؤية جوانب أوأقسام المهمة كأجزاء منفصلة غير مترابطة مع بعضها البعض.

٤- عدم استهداف المعنى، والاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب (Yan & kember, 2003, 28).

٦- نموذج فيرمانت (Vermunt, 1996)

وضع فيرمانت نظريته في أساليب التعلم لشرح الفروقات بين الطلاب في استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، وقد استند في نموذجه على أعمال العديد من الباحثين في هذا المجال مثل: (بيجز Biggs، شميك Schmeck، مارتون Marton ، سالجو Saljo)، وقد حاول فيرمانت في هذا النموذج تغطية أبعاد مختلفة للفروق الفردية في التعلم، مقدماً بذلك نموذجاً أكثر كمالاً.

ويتألف أسلوب التعلم عنده من أربعة مكونات:

١- معالجة المعلومات:

ويشمل هذا المكون على تقييم أنشطة التفكير التي يستخدمها التلاميذ في معالجة مادة التعلم، أو المحتوى التعليمي، والتي تقود مباشرة إلى نتاج التعلم(Vermetten, et al , 2001, 150)، وقد ميز فيرمانت ورجسويجك (Vermunt & Rijswijk, 1988) بين مستويين لمعالجة المعلومات، هما مستوى المعالجة السطحية ومستوى المعالجة المعمقة:

عند مستوى المعالجة المعمقة تقام علاقات بين أجزاء غير مترابطة ومتنوعة للنص، من خلال تفعيل المعرفة السابقة، وينظر للقضايا بطريقة ناقدة، ويتم تنظيم الموضوعات المنفصلة في كل متكامل، وبالمقابل في مستوى المعالجة السطحية، يتم تحليل المادة وتجزئتها، مع مزيد من الانتباه للتفاصيل، ويتم التركيز على المعلومات (الحقائق) مع محاولة تذكرها قدر الإمكان، باستخدام عادات الدراسة مثل التسميع، التكرار للحفظ عن ظهر قلب (Verheij, et al, 1995 .5).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢-استراتيجيات التنظيم:

ينطوي هذا المكون على تقييم ضبط وتنظيم أنشطة المعالجة المعرفية (معالجة المعلومات)، فقد يكون التنظيم ذاتياً حيث يقوم الفرد بتخطيط عمليات تعلمه وتوجيهها، أو يكون خارجياً حيث يتم التركيز على المصادر الخارجية للتنظيم، مثل توجيهات وتعليمات المعلم.

٣- نماذج التعلم العقلية:

وتشير إلى مفاهيم التعلم، أو الأفكار التي يمتلكها المتعلمون حول مفهوم التعلم الأكاديمي.

٤- توجهات التعلم:

وتشير إلى البعد الكلي أو الشامل لأهداف الشخصية: القصد أو النوايا، الدوافع، التوقعات، القلق، المواقف والاتجاهات(Vermetten, et al , 2001. 150).

ويشكل البعدان الأول والثاني في نموذج فيرمانت استراتيجيات التعلم، بينما يمثل البعدان الثالث والرابع العوامل الدافعية التي تؤثر على استراتيجيات المعالجة المعرفية والتنظيم.

يتبين من العرض السابق لنماذج أساليب التعلم أن هناك تشابه وتداخل فيما بينها على اختلاف المسميات، وقد كان هذا التداخل مجال بحث للعديد من الدراسات التي أثبتت هذا التداخل والتشابه، حيث أكد كل من محمد (١٩٩٠)، وربيع(١٩٩٣) وجود تقارب بين أساليب التعلم لدى كل من مارتون وسالجو وأساليب التعلم عند سيفنسون، حيث ذكرا أن الأسلوب المعمق كما وضعه مارتون وسالجو يتشابه إلى حد كبير مع الأسلوب الكلي عند سيفنسون، بينما يتشابه بدرجة عالية الأسلوب السطحي كما وضعه مارتون وسالجو مع الأسلوب الجزئي عند سيفنسون، كما وأن أساليب التعلم عند سيفنسون قد تخللت أساليب التعلم عند كل من (مارتون وسالجو١٩٧٦، بيجز ١٩٧٨، إنتوستيل ١٩٨١، وشمك ١٩٨٣) (أبو ناشي، ١٩٩٦، ٢٨).

كما توصلت دراسة ويلسون وآخرون(Wilson , et al, 1996) إلى وجود علاقات دالة بين كل من عمليات الدراسة عند بيجز، وأساليب الدراسة عند إنتوستيل، وتوصل أبو سريع وآخرون (١٩٩٠)، إلى وجود علاقات دالة بين أساليب التعلم وعمليات التعلم في النظريات الثلاث (بيجز، إنتوستيل، وشميك)، وأن عمليات التعلم عند شميك غير متمايزة عن عمليات التعلم عند بيجز (الدردير، ٢٠٠٤، ١٤٢).

وتبين في دراسة أبو سريع وغنيم وإسماعيل (١٩٩٥) عدم تمايز مداخل واستراتيجيات التعلم عند بيجز عن أساليب التعلم وعمليات التعلم عند شميك وأساليب التعلم عند إنتوستيل ورمسدن، وخلصت هذه الدراسة إلى أن استبيان بيجز يقيس الأداء الذي يقيسه كل من استبيان شميك، واستبيان إنتوستيل ورمسدن (أبو ناشي، ١٩٩٦، ٨٤).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥: العوامل المؤثرة في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)

هناك مجموعة من العوامل التي لها الأثر الكبير على تبني الطلاب لأساليب التعلم السطحية والمعمقة وهي: حمل العمل الثقيل، طبيعة تقييم المهام، أساليب التدريس، وبنية المقرر والمحاضرة، والتغذية الراجعة المتوفرة، وحماس المحاضرين.

١- حجم المنهاج وكثافته

إن الحجم الكبير للمعلومات في المواد الدراسية المقررة في المنهاج ، تقلل من الفرص أمام الطلاب ليكونوا قادرين على الإلمام بها ومعالجتها بفعالية، أو الربط بينها، وذلك لتحقيق التعلم ذي المعنى، ولبناء بنية معرفية جيدة (Robotham, 1999, 5).

فحجم العمل الفعلي الذي قد يفرض على الطلاب يكون أحياناً أثقل مما يعتقد المعلم أن الطالب قادر على القيام به.

٢- طريقة التقويم المزعجة والمقلقة

إن منهج التقويم غير الملائم والذي يؤكد على جانب الحفظ أكثر من التركيز على جوانب أخرى مثل، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، مصدر رئيسي للقلق في الممارسة التربوية (Scully & Jones, 1996, 5)، الأمر الذي يسهم بزيادة الضغوط على المتعلم، مما يشعره بالملل، وبالتالي فإن هذا الإحساس بالانزعاج، والتهديد يكون ظرفاً كافياً لدفع الطلاب لاستخدام استراتيجيات سطحية، (كالتسميع والإعادة) تمكنهم من كسب الدرجات، إلا أنها في الوقت ذاته تكلفهم خسارة فهم المادة.

فطبيعة التقويم المشجعة على تذكر الحقائق وأجزاء المعلومات، تجعل الطلبة أكثر ميلاً إلى تبني الأسلوب السطحي في التعلم، وعلى عكس ذلك فإن تبنيهم لأسلوب التعلم المعمق يجعل تعلمهم عالي الجودة، حيث يرتبط بأساليب تقويم تشجع على فهم المعنى ونقله وتطبيقه.

ويذكر بعض الباحثين في مجال التعلم (كبيجز Biggs, 1987، رمسدن Ramsden, 1992، ومارتون وآخرون Marton, et al, 1984) أن طريقة التقويم المتبعة في الجامعات لها تأثير على أسلوب التعلم المتبع لدى الطلبة (عطاري، ٢٠٠٢، ١٦٨).

فأساليب التقويم التي تركز على إعادة إنتاج محتوى المقرر لا تشجع على إتباع الأسلوب المعمق، وإن الطلبة عندما يدركون نظام التقويم الذي يسير عليه أساتذتهم، يعدلون استراتيجياتهم التعليمية طبقاً له، ويسلكون في النهاية الأسلوب الذي يلبي متطلبات الواقع، فالطلبة يتخذون قراراتهم حول كيفية إقدامهم في تعلم شيء ما من الإشارات والتلميحات في البيئة، من خلال تخمين ما يكون متوقعاً منهم في أي موقف معطى، ومن ثم يحاولون إتمام وإنجاز هذه التوقعات.

وهناك بحث طبق على طلبة كلية الطب، من خلال استبدال اختبار كتابي باختبار تطبيقي، فاعتقد الطلبة أنه أكثر صعوبة، ونتيجة لذلك ركز الطلبة على الاختبار التطبيقي أكثر من تركيزهم على

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الاختبار الكتابي، مما أثر في أداهم على الاختبارات الكتابية، وأصبحوا يقضون وقتاً أكبر في المكتبة، وفي هذا إشارة إلى أن تغيير أسلوب التقويم قد أثر في نمط التعلم لديهم، نيوبل وبيجز (Newble & Biggs, 1983) (المشار له في مرعي، والمصري، ٢٠٠٧، ٩٥).

٣- أساليب وطرق التدريس

توجد أدلة كبيرة مستمدة من الأبحاث تشير إلى تأثير أساليب التعليم التي يتبعها المعلمون على أساليب التعلم لدى الطلبة (عطاري، ٢٠٠٢، ١٦٧).

فنقص أساليب التدريس التفاعلية، وشيوع أساليب التدريس التي تركز بشكل أولى على نقل المعلومات، (الطرق المتمركزة حول المعلم) مثل الإلقاء، والتي تتعامل مع المتعلمين كمتلقين، ومن ثم تنظم الاختبارات التي تركز على المعلومات الكمية، فمن غير المرجح أن تساعد على تحصيل أكثر من المعرفة أو الفهم، إذ أنها ستدفع الطلاب لتبني الأساليب السطحية التي لا تمكنهم من تحصيل أكثر من ذلك، في حين أنه عندما يتركز أسلوب التدريس بشكل أولي على تطوير الإطار المفاهيمي الجديد باستخدام طرق تدريسية فعالة (طرق التعلم المتمركزة حول المتعلم)، كالعمل المخبري، جماعات العمل، السيمنارات، ومن ثم تركز الاختبارات على النماذج الكيفية، يشجع آنذاك استخدام الأساليب الفعالة في التعلم، والتي تؤكد على التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم والتي تقود إلى تعلم غني وثري.

٤- بنية المقرر والمحاضرات

إن المحتوى الدراسي وخصائصه من العوامل المسؤولة عن تبني الطلاب لطرق دراسية وممارسات تعليمية ملائمة ومفيدة، أو ممارسات سلبية، "فقد يمتلك الطلبة دافعاً عميقاً للتعلم لكنهم يستخدمون استراتيجيات سطحية، وذلك لأسباب عدة كان من أهمها بنية المقرر وتصميم المحاضرات وطرق التقييم" بيجز(Biggs, 1987) (المشار له في Hargett and others, 1994, 4).

إن خصائص المعرفة المقدمة للطلاب، تسهم بدرجة كبيرة في بلورة مواهب وإبداعات الطلاب وتفجير طاقاتهم، أو إخماد إمكاناتهم وقدراتهم وتوجههم نحو الحفظ والتلقين.

فالمعرفة غير التقليدية التي تستثير التفكير والتأمل وتنشط ذهن المتعلم، والتي تقدم بطريقة مشوقة توحي للمتعلم بأن التعلم عملية مثيرة، ممتعة وشيقة تنعكس على شعور الطلبة بالرضا والارتياح والاتجاه الإيجابي نحو التعلم، ويسهم كل ذلك في زيادة الإنجاز الأكاديمي للطلبة.

٥- مناخ بيئات التعلم

ربط بيجز (Biggs, 1985) أسلوب التعلم المعمق بالمحتوى المؤثر، والذي يدعم بالتفاعل، فبين أن تعلم التلاميذ هو فعل شخصي، ولكنه ظاهرة اجتماعية أيضاً، فلدى السيكولوجيين اعتقاد بأن مهارات الفرد المعرفية تتطور في السياق الاجتماعي (Tek Yew, 1994 , 6).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ووجد انتوستيل (Entwistle, 1998) ورمسدن (Ramsden, 1992) أن أساليب الطلاب في التعلم ترتبط بوعيهم ببيئات تعلمهم (Shannon, 2001, 2).

إن بيئات التعلم العامل الأكثر تأثيراً في أسلوب تعلم الطلاب، ولمفاهيم الطلاب عن بيئات التعلم أهمية كبيرة في تبنيهم لأسلوب تعلم معين، وتتضح أهمية بيئات التعلم إذا ما علمنا أن المدرسين ليس لديهم سيطرة كبيرة على خصائص الطلاب، بل لديهم سيطرة على بيئات التعلم.

إن ممارسات المعلم هي العنصر الأساسي والفعال في جعل حجرة الدراسة مكاناً محبباً أو منفراً للمتعلم، فالمعلم الذي يستخدم أساليب يغلب عليها عنصر التشويق والجذب والبعد عن التحكم والضغط، والذي يشعر طلابه بالمساندة والدعم، ويتيح لهم فرص الحوار والمناقشة، يجذب طلابه نحو التعلم.

فالأنماط السلوكية التي تمارس في البيئة الصفية تنعكس على نواتج التعلم للطلاب وعلى العملية التعليمية بصفة عامة، كما أن العلاقات الدافئة بين الطلاب ومعلميهم تسهم في ترسيخ المكون الثقافي والاجتماعي للمؤسسات التربوية.

فإدراك البيئة التعليمية واحد من العوامل المرتبطة بقوة باختلاف أسلوب الطلاب في التعلم، وفي إحدى الدراسات صنف طلاب جامعة(Oxford) عناصر أسلوب التعلم السطحي، بأن الموضوع غير ممتع، المدرس ليس ودوداً، ضيق الوقت، أما أسلوب التعلم المعمق، فقد ربطوه بخبرة بيئات تعلم محببة (Bedford, 2004, 6).

وعلى ذلك يمكننا القول أن أسلوب التعلم المعمق يمكن أن يشجع، وأن لا يشجع أسلوب التعلم السطحي إذا أدركت بيئة التعلم على أنها إيجابية ومواتية.

٦- وقت الاحتكاك الطويل

ينفق الطلبة معظم الوقت في المدرسة في نشاطات وتدريبات متنوعة للغاية، تغلب عليها البساطة وعدم التعقيد والتي يحسن أكثرية الطلبة القيام بها، وينتج عن هذا ضيق الوقت المخصص للأنشطة الهامة، حيث يكون الطلاب بحاجة لإتاحة الفرصة للتأمل ولمناقشة تعلمهم مع الأقران والمعلمين، الأمر الذي يشجع أسلوب التعلم السطحي، وبالتالي يمنعهم من تطوير تعلمهم بعمق والذي يمنع بناء الإحساس الشخصي بالمعنى (Robotham, 1999, 5).

٦: أهمية الكشف عن أساليب التعلم

خلافاً لبعض الآراء التي تفترض أن أساليب التعلم صفات فردية ثابتة أو شبه ثابتة قام فيرمانت ومينارت (Vermunt & minnart, 2003) بتقديم أدلة على أن أساليب تعلم الطلبة تخضع للتغيير خلال فترة قصيرة نسبياً من الدراسة الجامعية، فالطلبة يتبنون الأسلوب السطحي أو المعمق في التعلم ليس لأن لديهم شخصيات سطحية أو عميقة، بل لأن الاختلاف في هذه الأساليب هو استجابة لبيئات التعلم (Bedford, 2004, 10).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وعلى هذا فإن تنويع بيئات التعلم، يمكن أن يغير نوعية استجابات الطلاب أو أساليب تعلمهم، "هناك من يرى أن الطلبة يتنقلون بين أسلوب التعلم السطحي والمعمق تبعاً لمفاهيمهم عن ظروف التعلم، أو حالات التعلم التي يرون فيها أنفسهم" (Shale, 2005, 4).

من المهم جداً أن يتحول الطلاب في الجامعة من أسلوب التعلم السطحي الشائع في المدارس الثانوية ليكونوا متعلمين طوال الحياة، والذين يأخذون على عاتقهم مسؤولية تعلمهم، ومن أجل مساعدة الطلبة على إتباع أسلوب التعلم الذي يحقق التعلم الفعال (التعلم المعمق) وتحقيق هذا الانتقال، يجب أن يدرك المدرسون في الجامعات كيف يتعلم الطلاب، والعلاقة بين إجراءات التدريس وأنشطة التعلم ومخرجاته، نظراً لأن البحث في أساليب التعلم، مفيد لتحسين التدريس والتعلم في التعليم العالي، وفي مساعدة المدرسين في مؤسسات التعليم العالي ليكونوا أكثر استدلالاً وحساسية للفروقات بين الطلبة، ولتصميم التعليمات التي تتلاءم مع أهداف المتعلمين.

لقد بين كافيريلا وميريام (Caffarella & Merriam, 1991) أن لقوائم أساليب التعلم فائدة في مساعدة المتعلمين والمعلمين ليصبحوا واعين لأساليب تعلمهم، ونقاط قوتهم وضعفهم كمتعلمين ومدرسين، وأكدت أفكار كل من موريل وكلاستون (Murell & Claston, 1987)، وساراسين، وميريام، وكافيريلا (Sarasin, Merriam & Caffarella, 1999) على أن تحسين فاعلية التدريس تتطلب من جانب المعلمين معرفة المزيد عن الفروقات بين الطلاب في التعلم، وإدراك أفضل لتنوع أساليب التعلم (Bedford, 2004, 9).

وكما أكدت الممارسات التربوية الحديثة على ضرورة الاهتمام بأسلوب التعلم عند الطلاب، وإعطاؤه الأهمية أثناء التدريس، لما له من أهمية في سرعة التعلم ومستواه (المجالي، ١٩٩٦، ١٨).

إن نقطة البداية في التدريس الفعال هي الاستجابة لحاجات الطلبة في ضوء أساليب تعلمهم، وإدراك أن كل متعلم هو فرد له دوافعه الخاصة للدراسة، وطرقه في الوصول إلى مصادر المعرفة، ومن ثم بذل الجهد لتصميم أنشطة التدريس الملائمة والفعالة والتي تتناسب مع هذه الاحتياجات.

إن التعارض بين ما يصبو إليه التلاميذ ويحتاجونه ويندفعون إليه، وبين الأساليب والطرائق التدريسية البالية، ينتج تعلماً ذا مستوى متدنٍ يغلب عليه الحفظ الآلي والاستظهار الحرفي للمادة الدراسية، ويكون من الصعب نقله وتطبيقه، والذي يترافق مع أخطاء كثيرة إن تم حدوثه (منصور، ٢٠٠١، ٢٩٢).

وقد ذكّر ابلنغ (Ebeling, 2006) المعلمين بأن عليهم أن يدرّسوا بأساليب يكون فيها المتعلمون أكثر راحة، وبالتالي فهو ينصحهم بأن يكونوا واعين لأساليب تعليمهم وتدريسهم وأن يطوروا مهاراتهم التدريسية عندما يلاحظون الأداء المتدني لدى بعض المتعلمين (Sunny & Cooper, 2001 ,3).

كما بين أندرسون (Anderson, 1995) أن عمليات التعلم تتأثر بقوة بالتفاعل بين أساليب تعليم المعلمين وأساليب تعلم الطلاب وتنوع عوامل بيئة التعلم (Bedford, 2004, 9).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إن الوعي بأساليب تعلم الطلبة يمكن المعلمين من تزويد الطلبة باستراتيجيات دراسية فعالة تمكنهم من التغلب على الصعوبات الدراسية، وتعينهم على استغلال قدراتهم واستعداداتهم إلى أعلى درجة ممكنة.

ومن الأمور التي تزيد من فاعلية استراتيجيات التدريس التي تسهل التعلم المعمق، وفي الوقت نفسه تزيد من فاعلية دور المعلم ما يلي:

١- توفير جو إيجابي للتعلم، والموازنة بين عناصر التعلم العقلية والعاطفية، واستثارة الحواس والأفكار لدى المتعلمين، وخلق بيئات تعلم إيجابية عن طريق منح بعض درجات الحرية للطلبة للتعبير عن أنفسهم بطلاقة، مع التركيز على تطوير التفكير الناقد لديهم، وحفزهم وإثارة النقاش في الفصل، وربط معارفهم النظرية بالحياة العملية (Suzette, 1999 , 6).

٢- إثارة اهتمام الطلبة بمواضيع التعلم، وماذا تعني لهم وكيف ترتبط وتؤثر في حياتهم.

٣- توضيح الأهداف للمتعلمين، وتحديد التوقعات الأكاديمية المطلوبة منهم (Belcher, 1996, 4)، فالمعلمون بحاجة لأن يقرروا لأنفسهم ما هو مستوى الفهم الذي يريدون أن يصل إليه طلبتهم، وأن يصمموا مناهج التقييم التي تقودهم في الاتجاه الصحيح، وتعطيهم الفرصة ليكونوا منخرطين وفعالين في العملية التعليمية التعلمية.

٤- استخدام طرائق التدريس، أو استراتيجيات وتقنيات التدريس التي تشجع التعلم الفعال الذي يضمن مشاركة الطلبة أنفسهم في العمل الأكاديمي(Nelson, et al, 1990, 3)، حيث إن هذا الانتقال الفعال من الشكل السلبي في التدريس والذي يسيطر فيه المدرس إلى الشكل الإيجابي أو الفعال الذي يشجع تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض، مثل(مجموعات المشاريع، تدريس الزملاء حيث يتعلم الطلاب من بعضهم البعض، تشجيع مشاركة الطلبة في النقاش، تمارين حل المشكلات، جماعات التقييم وجماعات التقديم)، هذا إلى جانب قيام المعلم بالتخطيط لدروسه من حيث ما يجب التركيز عليه في المادة الدراسية، وخاصة القضايا الأساسية التي يمكن أن يعيق عدم فهمها التعلم، وتمكين الطلبة من فهم المبادئ الرئيسية للموضوع وتغطية جوانبه، والعرض الواضح والتسلسل المنطقي للمعلومات، التنويع في أساليب العرض وحسن اختيارها، السرعة المعقولة للدرس، الموازنة بين الجوانب العملية والنظرية، إتاحة الفرصة للطلبة بالمشاركة وإبداء الرأي، توجيه الطلبة إلى قراءات جديدة، وإنهاء الدروس بخلاصات واستنتاجات، وكل ذلك يعد بأخذ الطلبة إلى مستويات عميقة من الفهم كما يمكنهم من تطبيق ما يتعلموه.

كما ذكر بعض الباحثين عدة أمور يمكن من خلالها للتدريس الأكاديمي أن يؤثر في أساليب تعلم الطلبة وهي:

- مناهج التدريس والتقييم التي تعزز النشاط والاندماج طويل المدى في مهام التعلم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- إظهار الاهتمام والحماس للمادة التي يتم تعليمها، والتأكيد فيها على المعنى وعلى ارتباطها بالطلبة (اهتماماتهم، حياتهم العملية).
- توقعات أكاديمية محددة بوضوح، وتقديم تغذية راجعة مفيدة للطلبة (Tek Yew, 1994, 8).

إلى جانب ذلك هناك مجموعة من الأمور التي يمكن أن تشجع إتباع أسلوب التعلم المعمق وهي:

١- السياق الدافعي: حيث يميل الطلبة لتبني الأسلوب المعمق في التعلم، عندما تكون الدافعية للتعلم داخلية ذاتية، نابعة من حاجات الطلبة ورغباتهم، والمناخ الإيجابي الذي يمكن أن يحقق ذلك يكون بإشراك الطلبة في الاختيار والتخطيط لما يتم تعلمه.

٢- تفعيل التعلم: فالتعلم المعمق يرتبط بالفعالية، والطلبة أكثر احتمالاً لإقامة صلات بين ما يتم تعلمه، والتعلم السابق، إذا كانوا فعالين أكثر من كونهم سلبيون في تلقي التعلم.

٣- التفاعل مع الآخرين: فتناول ومناقشة الأفكار والمفاهيم مع الآخرين هي طريقة فعالة في التأمل، واختبار التعلم وبناء المعنى، وهو أكثر فعالية من التأمل بشكل منفرد (Biggs, 1989) (المشار له في Robotham, 1999, 4-5).

ووضع روزي (Rosie, 2000) اقتراحات عدة قد تمكن المعلمين من تشجيع الطلبة على التعلم المعمق وهي:

١- نقل الإحساس للمتعلم بأنه في مكان محبب له.

٢- استخدام مدروس لتعزيز إيجابي قوي.

٣- تأكيد الارتباط بين النظرية والتطبيق.

٤- تشجيع التفكير أو التأمل الشخصي.

٥- مساعدة الطلاب على الانتقال من الفرضية إلى النقيض، وذلك لإبداع وابتكار تراكيب جديدة (Cornelius, 2000, 11).

٧: قياس أسلوب التعلم

تصنف الاتجاهات المتبعة في قياس أسلوب التعلم في محورين اثنين هما:

المحور الأول: يعتمد على التحليل الكيفي لأداء الطلاب على المهام المعرفية ذات المتطلبات المحددة، والتي تكشف عن كيفية تعلم الفرد، وتحديد إستراتيجيته في معالجة المعلومات، أو عمليات الدراسة التي تميزه عن غيره من الأفراد والتي تؤدي إلى فروق نوعية في نواتج التعلم. وإلى هذا المحور تنتمي دراسات كل من سالجو ومارتون (Saljo & Marton, 1976)، و(مرزوق ومرزوق ١٩٩١).

المحور الثاني: يعتمد على السيكومترية (الاختبارات أو المقاييس النفسية) من أجل التقدير الكمي للطريقة التي يتعامل بها الطلاب مع المعلومات، وتنتمي دراسات شميك (schmeck, et al, 1977)، ورامسدن وانتوستيل (Entwistle & Ramsden, 1981)، إلى المحور الثاني (أبو سريع، وآخرون، ١٩٩٥، ٣-٥).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٨: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) والتحصيل الدراسي

يتأثر ناتج التعلم ممثلاً بالتحصيل الدراسي بأسلوب التعلم الذي يتبعه الطالب، حيث يرتبط أسلوب التعلم المعمق مع نتائج تعلم مرضية، في الوقت الذي يرتبط فيه أسلوب التعلم السطحي مع نتائج تعلم متدنية.

وبعبارة أخرى إن للطرق التي يتبعها الطلاب تأثير لاحق على نوعية التعلم، فالطرق السطحية تخلف فهماً سطحياً للمحتوى، على عكس الطرق المعمقة التي تستثير الفهم، ودمج القواعد والمفاهيم في التعلم.

لقد أكدت أبحاث عديدة الصلة بين أسلوب التعلم ونتائجه، ومن أهمها أبحاث (مارتون وسالجو ١٩٧٦)، والتي أكدت ارتباط أسلوب التعلم المعمق بنتائج عالية الجودة (Shannon, 2001, 2).

وقد تكرر وجود هذا الارتباط في بحث شنك و روزم (Chenk & Rossum, 1984)، حيث بينا أن تبني أسلوب التعلم المعمق، أو السطحي يرتبط بمفاهيم الطلاب عن التعلم، وبمواصفات أو نوعية ناتج التعلم (Tarricon,1)، كما أشار رمسدن إلى ذلك عندما ربط السطحية بالكمية بدون الكيفية والعمق بالكيفية والكمية معاً (Belcher, 1996, 3).

وفي دراسات انتويستل ورمسدن (Entwistle & Ramsden, 1983) تبين أن هناك علاقة وثيقة بين الأسلوب ونتائج الامتحانات حيث أن الطلاب الذين اتبعوا الأسلوب المعمق اجتازوا جميع الامتحانات، والبعض ممن استخدمه باستمرار أحرز درجات شرف، كما أنهم احتفظوا بالمعلومات لفترة طويلة بعد الامتحانات، أما الطلبة الذين اتبعوا الأسلوب السطحي لم يحصلوا على درجات عالية على المهام التي تتطلب تفكيراً تحليلياً، يتطلب ما هو أكثر من الاستظهار(عطاري، ٢٠٠٢، ١٦٦).

كما ذكر رافن ورامسي (Raven & Ramsay, 2002) دراسات عديدة كدراسة (رامسدن، ١٩٩٢)، وجو وآخرون (Gow, et al, 1994)، و(بيجز، ١٩٨٧)، و(مارتون، ١٩٩٣) ميزت بين أسلوبين شائعين في التعلم متبنين من قبل الطلبة وهما الأسلوب المعمق الذي يقود لمخرجات تعلم نوعية مثل الفهم الجيد لمواد التعلم، احتفاظاً أفضل، ونقل للمعرفة، إلى جانب تطوير مهارات التفكير الناقد، وبالمقابل الأسلوب السطحي والذي من غير المرجح أن يقود لمخرجات تعلم عالية النوعية، أو تطوير مهارات وكفاءات مناسبة، بل ينتج عنه تكديس قطع من المعلومات الغير مترابطة (Tek Yew, 1994 , 3).

إن التعلم المعمق ينتج مخرجات تعلم فعالة ومرغوبة، وبالتالي فإن تطوير مهارات التعلم الفعالة، يجب أن ينصب على طرق تعزيز، أو ترقية التعلم المعمق.

ويعتبر أسلوب التعلم المعمق هاماً لأن الطلاب الذين يستخدمون الأسلوب المعمق ينزعون لكسب الدرجات المرتفعة، الاحتفاظ الطويل الأمد بالمعلومات، تكامل المعرفة ونقلها وتطبيقها في مواقف أخرى غير مشابهة، بالإضافة إلى ذلك فإن أسلوب التعلم المعمق يرتبط باستمتاع بخبرات التعلم، على

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

خلاف أسلوب التعلم السطحي الذي ينزع ليكون أقل إرضاءً، حيث ينزع المتعلمون في أسلوب التعلم السطحي إلى الاحتفاظ بالتفاصيل على حساب العلاقات البنيوية أو التركيب، وعندما يركز الفرد على التفاصيل دون البنية، فإن هذه المعلومات تكون أكثر احتمالاً لأن تنسى، وبالتالي فشل في إتمام المهام بفاعلية.

لقد أشارت دراسات بيجز وكوليس (Biggs & Collis, 1982)، وبيجز(Biggs, 1988) إلى أن الطلبة الذين يتبعون الأسلوب المعمق يصلون إلى مستوى متقدم من التحصيل الأكاديمي يتجاوز مجرد معرفة بعض الحقائق والمفاهيم أو فهم المحتوى إلى التجريد والنقد والإبداع، حيث ينطلق العقل إلى أقصى إمكاناته ليعيد تكوين رؤية جديدة للعالم، أو يتوصل إلى رؤية لعالم جديد، وبالتالي يصبح الطالب أكثر قدرة على الاتصال وتبادل الآراء، والاقتراب من المشكلات من زوايا مختلفة، وأكثر قدرة على التعامل مع البدائل وربط النظرية بالتطبيق، وفي المقابل لا يصل الطلاب المتبنون للأسلوب السطحي إلى تحصيل أكثر من مستوى المعرفة لبعض الحقائق، واكتساب بعض المهارات، وتكديس بعض المعلومات المتناثرة دون رابط بينها أو ارتباط بالواقع، وقد يؤدي ذلك إلى ضيق وضحالة التفكير، والعجز عن إدراك ثراء الحياة ووفرة البدائل، وبذلك يصبح الشخص أقل مرونة في مواجهة المشكلات (عطاري، ٢٠٠٢، ١٦٦).

٩: أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي

يتداخل أسلوب التعلم مع العديد من المصطلحات والتي من أبرزها الأسلوب المعرفي، وقد كانت مسألة التداخل هذه موضوعاً للعديد من الأبحاث والدراسات،حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجهات نظر مختلفة يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

أولاً: أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي مفهومان مترادفان يستخدم كل منهما للدلالة على الآخر، ومن المؤيدين لوجهة النظر هذه انتوستيل (Entwistle)، وجرتس وسونغر (Gretes & Songer)، وشميك (Schemeck).

وفي هذا السياق يرى شميك أن أساليب التعلم هي عبارة عن الأساليب المعرفية التي يظهرها الأفراد عند مواجهة عملية تعلم معينة (عجاج، ٢٠٠٠، ٧٩)، فأسلوب التعلم كما يبين هونساكر(Hunsaker, 1981) يساعد الفرد على اكتساب المعلومات، واستخدامها في التعلم باعتباره مظهراً من مظاهر الأسلوب المعرفي (محمد، ٢٠٠١، ٦٤).

إن أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي يشيران إلى الطريقة التي يتبناها التلميذ في البحث عن معاني الأشياء، وله في تعلم هذه المعاني أساليبه الخاصة، و"الأسلوب المعرفي هو المصطلح الرسمي الأم الذي يتداوله أعضاء جمعية العلوم التربوية الأمريكية في أبحاثهم المختلفة، إلا أنه منذ ثمانينيات القرن العشرين استخدم مصطلح أسلوب التعلم كبديل عن الأسلوب المعرفي لمدلوله التربوي المباشر في العملية التعليمية"(حمدان، ١٩٨٥، ١٩).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتقول وول فولك (Wool Folk) المؤيدة لهذا الاتجاه إن علماء التربية يفضلون استخدام مفهوم أساليب التعلم ويضعون تحته أنواع كثيرة ومختلفة من الأساليب، بينما يفضل علماء النفس مفهوم الأساليب المعرفية، ويحددون عملهم في طرق تجهيز الأفراد للمعلومات (أبو ناشي، ١٩٩٦، ١١).

ثانياً: أساليب التعلم أعم وأشمل من الأساليب المعرفية كما ذكر كل من كلاكستون، وستينغ، وكيرباي، وموريل (Claxton, Citing ,Kirby & Murrell) (Bedford, 2004,4)، فالأسلوب المعرفي هو جزء من أسلوب التعلم تبعاً لرايدنغ وتشيما (Riding & Cheema) (Duff, 2003, 2)، حيث بينا أنه في فترة السبعينيات كان مفهوم التعلم هو السائد في الاستخدام وقد استبدل بعد ذلك وأصبحت الأعمال والدراسات في هذا المجال تقع تحت مظلة الأسلوب المعرفي (أبو ناشي، ١٩٩٦، ١٠)، ويتفق معهما دن (Dunn) الذي يرى أن تطور مفهوم أساليب التعلم سبق تطور الأساليب المعرفية، كما أيدت باربرا (Barbara, 1983) وجهة النظر هذه حيث بينت أن أسلوب التعلم يشتمل بداخله على مفهوم الأسلوب المعرفي (محمد، ٢٠٠١، ٦٤)، وهذه الفكرة أيدها كل من كيف (Keefe) وبوتلر (Buttler, 1988) من خلال تعريفهما لأسلوب التعلم بأنه: تفضيل لنمط من أنماط معالجة المعلومات وهو ما يطلق عليه بالأسلوب المعرفي (أبو ناشي، ١٩٩٦، ١٣).

ثالثاً: الأساليب المعرفية أعم وأشمل من أساليب التعلم، فأسلوب التعلم هو فئة من فئات الأسلوب المعرفي، ومن المؤيدين لوجهة النظر هذه محمد، غنيم، وبالمر(Balmer)، وبيان ذلك يتجلى في أن أساليب التعلم هي أساليب معرفية إدراكية لمواقف التعلم، بينما ليس من الضروري أن تكون كل الأساليب المعرفية أساليب تعلم، حيث تشمل الأساليب المعرفية المجال المعرفي الإدراكي، ومجالات المعرفة كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، فالإدراك في المجال الاجتماعي أسلوب معرفي لا يمت بالصلة لأساليب التعلم، بينما الإدراك في مجال تناول المعلومات والتفكير هو أسلوب معرفي ويسمى في هذه الحالة أسلوب تعلم (محمد، ٢٠٠١، ٦٥)، وأن الأساليب المعرفية تشير إلى الاختلافات الفردية في أساليب التذكر والتخيل والتفكير، في حين أن مفهوم أساليب التعلم تشير فقط إلى الاختلافات الفردية في طرق التعامل مع المعلومات أثناء موقف التعلم(أبو ناشي، ١٩٩٦، ١٤).

رابعاً: أساليب التعلم والأساليب المعرفية مفهومان مختلفان، فعلى الرغم من أن أساليب التعلم والأساليب المعرفية يؤديان وظائف متماثلة، حيث يساعد كلاً منهما على اختيار أنشطة، واستراتيجيات تناسب كل متعلم إلا أنهما مختلفان(العتوم، ٢٠٠٤، ٢٩١).

ومن أبرز أوجه الاختلاف تبعاً لميسك (Messick, 1984)، وكافاريلا وميريام (Caffarella & Merriam, 1991) أن الأساليب المعرفية تركز على كيفية معالجة الأفراد للمعلومات، بمعنى ماذا يفعل الأفراد مع المعلومات المقدمة، في حين أن مصطلح أساليب التعلم يركز

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

على صفات بيئات الـتعلم تمامـاً، صـفات المتعلمـين، التطبيقـات العمليـة فـي ميـدان الـتعلم (Bedford, 2004, 5).

إن الأساليب المعرفية لا تقتصر على الجانب المعرفي، بل تمتد لتشمل جوانب غيـر معرفيـة، وبالتالي فهي بمثابة أدوات فعالة للتنبؤ بالسلوك وتفسيره في المواقف المختلفـة فـي ضـوء الأبعـاد المختلفة للشخصية، "حيث أنها تلعب دوراً هاماً في دراسة الشخصية وتميزها، فهي قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، كما أنها ثابتة لفترات زمنية طويلـة، فتعمل على توجيه المواقف كتوجه عام" (العتوم، ٢٠٠٤، ٢٨٨).

وهناك فرق آخر يبدو واضحاً في استقلال المقاييس التي تستخدم فـي قيـاس أسـلوب الـتعلم والأسـلوب المعرفـي، حيـث أنهمـا تكـشفان عـن جوانـب وأوجـه مختلفـة لكـل منهمـا "فيوضح (القفاص١٩٩٣) بأن جميع الاختبارات التي تقيس الأسلوب المعرفي اختبارات موقوتة مكونة من مجموعة من المشكلات، أما قياس أساليب التعلم فيتم من خلال تقديم مهمات تعلم مثـل المقـالات الأدبية، ويؤيد ذلك (ربيع ١٩٩٣)، ورويل (Rule, 1988) اللذان يريـان أن الفـروق تعـود إلـى الاختلاف في الأدوات المستخدمة والإطار النظري للنظريات المختلفة" (أبو ناشي، ١٩٩٦، ١٢-١٣)، هذا إلى جانب أن الأساليب المعرفية ثنائية القطب، وعادة ما تضع الأفراد على قطبين متضادين، وكل قطب له أهميته في ظروف خاصة، بينما أساليب التعلم تضع الأفراد على متغيـر متـصل بـدرجات متفاوتة (العتوم، ٢٠٠٤، ٢٩١).

١٠: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي

أدرك علماء النفس والمعلمون حقيقة أن إدراكات الطالب عن نفسه على ارتباط بالأسلوب الذي يتعلم به ويسلك بموجبه في الحياة المدرسية (نوفل، ١٩٩٨، ٢١).

حيث يتدخل مفهوم الذات الأكاديمي في كل قرار تعليمي يتخذه الفرد بدءاً من عمليـة الانتبـاه للتعلم في الموقف الصفي، إلى الاختبار الذي يجريه، إلى اختيار الدراسة والمهنة عند مواجهة الحياة.

إن الأفكار الأكثر أهمية في التأثير على سلوك الطلبة، هي تلك الأفكار التي يكونوها عن أنفسهم من حيث قدراتهم وإمكانياتهم، فثمة مكون توجيهي دافعي لفكرة المرء عن نفسه، يرسم ويختار خبراته وفقاً لمفهومه عن ذاته.

لقـد أشـارت دراسـات عديـدة منهـا دراسـة كـل مـن ألـسن وبـروك أوفـر (Alsen & Brookover) إلى أن "مفهوم الذات عند الفرد هو الذي يحدد قدرته على التعلم، حيث أن إدراك الطالب لنفسه على أنه غير قادر على تعلم الرياضيات مثلاً، يجعل من مفهوم الذات لهذه القدرة عاملاً يقيد أداءه التحصيلي في هذه المادة" (النفيثان، ٢٠٠٥، ٤).

كما أن مفاهيم الذات السلبية التي يحملها الطلبة عن قدراتهم وإمكاناتهم ودوافعهم، تدفع بالعديـد منهم إلى اختيار الفرع الأدبي في بداية مرحلة الدراسة الثانوية، لأنهم يعتقدون أن مقررات هذا القـسم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لا تحتاج إلى مواظبة أو جهد ومثابرة، أو قدرات عالية، أو لأنهم يشعرون بعدم القدرة على دراسة الرياضيات وفهمها، وليس لديهم الاستعداد للتفكير في حل المسائل الرياضية أو الواجبات المكثفة، فهم يتصرفون على أنهم عاجزون عن متابعة القسم العلمي.

يحدد مفهوم الفرد عن ذاته أفعاله وسلوكه، إذ يوجه سلوكه ويجعله ممكناً في موقف ما، ويدفعه لأن يعمل شيئاً أكثر من شيء آخر، "فإن المفاهيم الخاطئة عن الذات قد تقيد سلوك الفرد بطريقة تعسفية غير واقعية، تدفعه إلى الانغماس في سلوك غير مقبول، يؤدي إلى العجز والاضطراب" (الضاهر، ٢٠٠٠، ٦٧).

فالأداء المنخفض في الموضوعات المدرسية فضلاً عن الدافعية المشوشة، وافتقار الاندماج الأكاديمي للطالب الذي يبدي مستوىً أقل من المستوى المتوقع في تحصيله، أو الرسوب والفشل جميعها ترجع إلى الإدراكات السلبية للذات.

كما وتوجد علاقة بين مفهوم الذات والتعليم وتفضيل بعض المواد الدراسية على أساس الفهم والحفظ، أو كلاهما والإنجاز الأكاديمي، وأن فهم الفرد لموضوع ما يتعلق بدرجة كبيرة باتجاهاته نحو هذا الموضوع، وبالتالي هناك ارتباط موجب بين اتجاهات الفرد نحو مادة دراسية، وبين تحصيله الدراسي، كما ذكر كل من شميك، وجيسلر، وبرينستن (Schmeck, Gersler & Brenstein) (المشار له في الديب، ١٩٩٧، ١٠).

ويبدي الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع فعالية في عملية التعلم، فيبدون واثقين من أنفسهم، ومن قدرتهم على أداء المهام التعليمية المسندة إليهم بفاعلية، ممتلكين لروح التحدي والدافعية للتعلم، فيشاركون بإيجابية داخل حجرة الدراسة، ويقبلون على التعلم بروح عالية وعقل مفتوح، ويكونون ميالين إلى المشاركة والحوار والمثابرة، ويسعون لأن يكتشفوا المعلومات بأنفسهم، معتمدين على الاستقلال الذاتي مما يزيد من استيعابهم للمعرفة، وعندما تكون دافعية الطالب نحو التعلم مرتفعة تسمح له بممارسة الاستنتاج والاكتشاف بدلاً من الحفظ والاستظهار، وينعكس ذلك على شعوره بإمكاناته وقدراته، ومن ثم توافقه ذهنياً ودراسياً، الأمر الذي يشعره بالمرح والرضا والارتياح، وبالتالي بالاستمتاع بما يؤديه من أعمال (حسن، ٢٠٠٥، ١٢٩).

إن مفهوم الذات الأكاديمي متغير وسيط يسهل أو يعيق الحصول على النتائج الأخرى المرغوب فيها في عملية التعلم، وهو هام للتفسير والتنبؤ بالكيفية التي سوف يستجيب بها الطالب، الأمر الذي يعطي أهمية كبيرة للتعرف على مفهوم الذات الأكاديمي بالنسبة لرجال التربية والتعليم، إذ أنها تمكنهم من فهم عمليات النجاح والفشل الأكاديمي التي تنتاب الطلبة أثناء دراستهم، والتعرف على نقاط الضعف في مدركاتهم عن ذواتهم وإمكانياتهم، بهدف تقديم المساعدة لتصحيح هذه المدركات الخاطئة، أو المساعدة في تطوير هذه الإمكانيات، والقدرات لتحقيق النتائج المرغوب فيها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١١: أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي

تشكل الدافعية بعداً أساسياً من أبعاد أسلوب التعلم، فأسلوب التعلم عند العديد من الباحثين هو توفيق بين الدوافع والاستراتيجيات كانتوستيل وبيجز (Entwistle & Biggs).

"إن واحداً من أهم مكونات أسلوب التعلم هو نية أو قصد التلاميذ، وإن الدوافع تصف الاهتمامات الشخصية الدراسية التي تؤثر في الإدراك وتوليد المقاصد أو النوايا" (Schmeck, 1988, 324).

فوراء كل تعلم دافع، والطلاب يندفعون بطريقة خاصة، ويستخدمون استراتيجيات التعلم التي تتطابق مع خصائصهم، وتلبي دوافعهم، وتكون النتيجة تحصيلاً دراسياً يتناسب مع الإستراتيجية التي استخدموها.

هناك أشكال مختلفة من الدافعية التي تؤثر على مخرجات التعلم الكيفية والكمية، وهذه الأشكال المختلفة مرتبطة مع عمليات التعلم المتغايرة ومع نواتج التعلم كماً وكيفاً.

وتوجه الدافعية الداخلية المتعلم لاستخدام استراتيجيات تعلم عميقة تمكنه من تحقيق أهدافه، في حين توجهه الدافعية الخارجية لاستخدام استراتيجيات تعلم سطحية تمكنه من بلوغ أهدافه أيضاً.

"فقد تبين أن التلاميذ الذين يجدون المواضيع ممتعة أو ذات صلة باهتماماتهم وحياتهم، أكثر احتمالاً لتبني أسلوب التعلم المعمق، وعلى العكس من ذلك فإن التلاميذ الذين يجدون التجربة الأكاديمية ضاغطة، يظهرون دوافع خارجية كالقلق وينزعون لتبني أسلوب التعلم السطحي" (المرجع السابق، ٢٥).

إن الدافع يولد السلوك الذي يوجه بدوره نحو تحقيق الهدف المنشود، فاقتران دافعية الإنجاز مع العادات الدراسية الجيدة قد يؤدي بدوره إلى تحصيل مرتفع، "فالطلبة ذوي التحصيل العالي يتصفون بارتفاع دافعية الإنجاز لديهم، وامتلاك عادات دراسية جيدة" إنتوستل (Entwistle) (المشار له في الكركي، ١٩٩٦، ١٠).

وقد جمعت عدة دراسات بين الدافعية وعادات الدراسة (استراتيجياتها) كعوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي، فأوضحت دراسة انتوستيل وبرنان (Entwistle & Brennan, 1971) أن هناك مدى واسع من البروفيلات للطلبة الناجحين، ويرجع ذلك إلى اختلافهم في الدوافع وطرق الدراسة، وسمات الشخصية ومهارات التعلم والعوامل المنزلية والشخصية، وقد كونا رأياً عاماً وهو أن الطلبة الذين تميزوا بارتفاع الدافعية كانوا جيدين في طرق الدراسة (الخليفي، ٢٠٠٠، ٢٢).

وتبين في دراسة جادزيلا وزملائه (Gadzella, et al, 1976) حول العلاقات بين عادات الدراسة والاتجاهات ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، والتي أجريت على (١٢٠) طالباً من دارسي علم النفس في الجامعة، وجود ارتباط بين دوافع النجاح والتحصيل الدراسي العالي،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ووجهة الضبط الداخلية والعادات الدراسية المرغوبة والاتجاهات الموجبة نحو الدراسة (باهي، وشلبي، ١٩٩٨، ٢٦).

فالدافعية تعمل على إثارة السلوك نحو تحصيل المعرفة واكتساب المعلومات، وتوجه السلوك نحو مصادر تحقيق هذه المعرفة، وتزوده بالوسائل والأساليب التي من شأنها أن تساعد في الحصول على المعرفة، كما أنها تعمل على مد هذا السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتحقق الهدف المطلوب.

كما ترتبط استراتيجيات التعلم السطحية والمعمقة بالأهداف الإنجازية في عملية التعلم، إذ أن نوع الأهداف التي يتبناها الفرد تحدد خيارات الفرد السلوكية، ومستوى نشاطه ونوعية استراتيجيات العمل لديه، كما تسهم في توجيه انتباه الفرد وتحريك جهده وزيادة مثابرته، وتطوير استراتيجيات العمل لديه وحل المشكلات، "وتقترن استراتيجيات التعلم المعمقة بأهداف الإتقان والتعلم، بينما تقترن استراتيجيات التعلم السطحية بأهداف الأداء" (زايد، ٢٠٠٣، ٢).

لقد بينت إحدى الدراسات على طلبة الصف الثاني الإعدادي والمرحلة الثانوية من المتفوقين أكاديمياً، أن الطلبة الذين أكدوا على أهداف الإتقان قرروا استخداماً أكثر للاستراتيجيات الفعالة، وكان لديهم اعتقاد قوي بأن النجاح ينبع من الجهد، في حين أن الطلبة الذين كان لديهم أهداف أداء فقد كانوا يميلون بوضوح نحو التأكيد على تقويم قدراتهم سلبياً، وعزوا الفشل لنقص القدرة (المرجع السابق،٦).

وفي دراسة سيفرت (Seifert, 1995) وجدت علاقة دالة إحصائياً بين أهداف التمكن واستخدام كل من استراتيجيات الدراسة المعمقة والسطحية، إلا أن العلاقة كانت أقوى مع استراتيجيات الدراسة المعمقة، وقد كان الطلبة الذين تبنوا أهداف أداء يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم السطحية وليس المعمقة (الزغول، ٢٠٠٦، ١١٧).

ووجد فالي وزملائه (Valle, et al, 2003) أن الطلبة الذين كان لديهم أهداف متعددة (أدائية و تعليمية) يتبنون استراتيجيات تعلم أكثر عمقاً مقارنة مع الطلبة الذين كان لديهم أهداف أداء فقط (غباري، ٢٠٠٨، ١٢٩).

كما وتم التوصل في دراسة بروليك وبريك (Prociuk & Breck, 1974) إلى أن الأفراد الذين عزوا درجاتهم إلى القدرة والجهد عكسوا عادات دراسية فعالة، واتجاهات موجبة نحو الدراسة، وكان تحصيلهم الدراسي أعلى من الأفراد الذين عزوا درجاتهم في المقررات التي يدرسونها إلى الآخرين (المدرسين)، والصعوبة، أو عوامل الصدفة، وبفروق دالة إحصائياً (باهي وشلبي، ١٩٩٨، ٢٦).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثالث

مفهوم الذات الأكاديمي

١: لمحة مختصرة عن مفهوم الذات

٢: مفهوم الذات الأكاديمي وتعريفه

٣: عوامل تكوين مفهوم الذات الأكاديمي

٤: مفهوم الذات الأكاديمي والتحصل الدراسي

٥: مفهوم الذات الأكاديمي ونظرية قيمة الذات

٦: مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١: لمحة مختصرة عن مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات أحد الأبعاد الهامة في الشخصية الإنسانية، والتي لها أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، وهو أحد أهم عناصر التوجيه النفسي والتربوي، ويؤثر تأثيراً بالغاً في توافقه الشخصي والاجتماعي (صوالحة، وقواسمة، ١٩٩٤، ٢١٤).

نشأ مفهوم الذات نشأة فلسفية، تم تأكيد انتماءه إلى علم النفس بفضل عالم النفس روجرز (Rogers) وغيره من أصحاب التوجه الإنساني في علم النفس، حيث تناول روجرز مفهوم الذات بالدراسة العلمية المنتظمة، بهدف الكشف عن طبيعة الشخصية، ومكوناتها وديناميتها (صوالحة، ٢٠٠٢، ٢٣٦).

لقد أشار روجرز إلى أنه لكل فرد حقيقته التي توصل إليها من خبراته الذاتية، وبالتالي لكل فرد ذاته المستقلة عن الآخرين، وأنه نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة، فإن جزءاً من المجال الإدراكي يصبح متميزاً في الذات، وهذا ما يطلق عليه الذات المدركة التي تكون مفهوم الذات، وتؤثر في الإدراك وفي السلوك، وتكون قابلة للنضج والتعلم، وعرف روجرز مفهوم الذات بأنه: "المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه، والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الخصائص " (كنعان، ٢٠٠٣، ٥).

وعرف أيضاً بأنه: " تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات، والتقويمات الخاصة بالفرد، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون من أفكار الفرد المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لمكوناته الداخلية أو الخارجية " زهران (المشار له في المدانات، ٢٠٠٣، ١٤).

ويعرف مفهوم الذات بأنه: " مفهوم نفسي يعبر عن خصائص الشخص وصفاته كما يدركها هو، في الجوانب الجسدية، والانفعالية، والأخلاقية، والعقلية، والاجتماعية " (جبريل، ١٩٨٣، ٥٠).

وهو " التقدير الكلي الذي يقرره الشخص عن مظهره وقدراته واتجاهاته ومشاعره ويعمل كقوة موجهة للسلوك " لابين وجرين (المشار له في صوالحة، ١٩٩٢، ٨١).

إن مفهوم الذات ليس أمراً موروثاً، وإنما يتم تعلمه وتطوره عبر مراحل النمو المختلفة، في رحلة الحياة الطويلة التي يعيشها الفرد، ويمارس خبرته فيها، ويبدأ الوعي بالذات بطيئاً بداية من تفاعل الفرد مع بيئته، متأثراً بما في هذه البيئة من عناصر، ومطوراً مفهومه عن ذاته من مجموعة من المصادر(صوالحة، ١٩٩٢، ٨٠)، فالأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وأساليب التعزيز والعقاب، التغذية الراجعة من الآخرين، واتجاهات الوالدين، وخبرات انفعالية واجتماعية يمر بها الفرد، مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والنجاح والفشل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

"فمفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي، وكنتيجة لاهتمام الفرد بالطريقة التي يستجيب بها الآخرون نحوه" كما أشار ميد (Mead) (المشار له في جبريل، ١٩٨٣، ٤٦).

وبعد أن يكتسب الفرد مفهومه عن ذاته، يبدأ في تقدير هذه الذات، بالدرجة التي يرى بها الفرد ذاته، "فتقدير الذات عبارة عن القيمة التي يخلعها الفرد على ذاته التي يدركها" (الطواب، ١٩٨٦، ٣٠٣).

ويخلط الكثير من الباحثين بين هذين المفهومين ويستخدموهما للدلالة إلى المعنى ذاته بالرغم من وجود فروق كبيرة بينهما، فتقدير الذات مفهوم حديث نسبياً ظهر في أواخر الخمسينات من القرن العشرين ضمن نظريات الذات، وهو بعد من أبعاد مفهوم أوسع هو مفهوم الذات، "حيث أن أحكام القيمة متضمنة فيما يتعلمه الفرد منذ الطفولة من الآخرين عن نفسه، وفي ردود أفعالهم نحوه، سواءً فيما يتعلق بأوصافه أو بسلوكه اليومي "(جبريل، ١٩٨٤، ١١٩).

كما أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد وهو الصورة الإدراكية التي يكونها عن ذاته، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها، حيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه (شويكي، ٢٠٠٥، ٢).

وعموماً يشير تقدير الذات إلى مدى تقييم الفرد لذاته واعتزازه بها، فهو يتضمن الحكم على مفهوم الذات، من حيث وصول هذا المفهوم إلى مستوى المعايير والقيم.

وقد يكون مفهوم الذات إيجابياً، وقد يكون سلبياً، ويكون مفهوم الذات إيجابياً عندما يعرف الشخص حقيقة إمكاناته، وعندما يتمتع مفهوم الذات لديه بقدر من الثبات النسبي، وعندما يكون الفرد متقبلاً لذاته، واضعاً لها أهدافاً واقعية.

"لقد بين روجرز أنه عند ما يسلك الفرد تحقيقاً لذاته في الحياة الواقعية بطريقة تتفق مع مفهومه عن ذاته، تكون النتيجة توافق الفرد، بينما تكون النتيجة سوء التوافق، إذا حدث العكس" (دويدار، ١٩٩٢، ٣٧).

ويعتمد مفهوم التوافق وعدم التوافق عند روجرز على مقدار التناسق أو التنافر بين مفهوم الذات والخبرات التي يمر بها الفرد، ويواجهها في حياته اليومية، فإذا كانت هذه الخبرات متفقة مع مفهوم الذات لديه كان التوافق أفضل، ويحقق مزيداً من الاستقرار، أما إذا كانت متناقضة مع مفهوم الذات، سوف يصبح الفرد عرضة للتوتر وسوء التوافق.

وبالرغم من أن مفهوم الفرد عن ذاته مفهوم ثابت نسبياً، مما يساعد كثيراً على التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة، إلا أن هذا الثبات لا يعني أنه لا يتغير أبداً، فالتغيير يحدث إذا دعت أسباب جذرية وعميقة لذلك، ويمكن إحداث هذا التغيير من خلال برامج العلاج النفسي الذي يقوم أساساً على فرض إمكانية تغيير فكرة المرء عن ذاته، بمساعدة الفرد على أن يكتشف في ذاته مظاهر جديدة، أو أن يكتسب عناصر جديدة تصبح جزءاً منها (جبريل، ١٩٨٣، ٥٠).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢: مفهوم الذات الأكاديمي وتعريفه

خلافاً للفهم التقليدي لمفهوم الذات على أنه بناء أحادي البعد أو مركب شامل للفرد اقترح كل من هابنر وستانتون و شافلسون (Habner , Stanton & Shavelson, 1976) نموذج طبقي لمفهوم الذات يقاس تجريبياً، ويتميز بطبيعته الهرمية والمتعددة الوجوه.

لقد ميز شافلسون ومارش (Shavelson & Marsh, 1985) بين إدراكات الذات التي يملكها الفرد عن نفسه كفرد، والتي تتضمن مجمل نفس الشخص، وإدراكات الذات التي يمتلكها فيما يتعلق بمناطق خاصة، أو مجالات خاصة في حياة الفرد، واقترحا نموذج هرمية الذات (Pajares & Schunk, 2001, 5).

يقع في قمة الهرم مفهوم الذات العام، وفي قاعدته خبرات الفرد في المواقف الخاصة، ويلي قمة الهرم في المستوى الثاني طبقتان واسعتان من التمثيلات المعرفية لذات الفرد في مناطق مختلفة من السلوك، وهما مفهوم الذات الأكاديمي والذي يقسم في المستوى الثالث إلى أقسام مختلفة تبعاً لاختلاف المواد الدراسية، ومفهوم الذات غير الأكاديمي والذي يقسم ثانية إلى مفاهيم ذات اجتماعية، عاطفية فيزيائية...الخ (المدانات، ٢٠٠٣ ، ١١)، و(Yan & Haihui, 2005, 224).

فلدى كل فرد إدراك شامل للذات (مفهوم الذات العام)، والذي يؤثر في مفاهيم الذات المحددة (الإدراكات الأكثر تحديداً)، مثل ارتباط الذات بالعلاقات الإنسانية (مفهوم الذات الاجتماعي)، إدراك ارتباط الذات بالمظهر الفيزيولوجي (مفهوم الذات الجسدي)، وارتباط الذات بالتحصيل والإنجاز الدراسي (مفهوم الذات الأكاديمي).

وسيتم التركيز في هذا البحث على مفهوم الذات الأكاديمي فهو ما تتناوله الباحثة بالشرح والدراسة.

يرتبط مفهوم الذات الأكاديمي بكيفية العمل في المدرسة أو التعلم، حيث أكد مارش (Marsh, 1990) على أن مفهوم الذات الأكاديمي، يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع التحصيل الأكاديمي، وغيره من السلوكيات الأكاديمية أكثر من ارتباطه مع مفهوم الذات الغير أكاديمي(العام) (طوالبة،٢٠٠٣، ١٠).

وقد وصف سميث وميشيل (Smith & Michael) مفهوم الذات الأكاديمي، بأنه: "مواقف وأحاسيس التلاميذ وأفكارهم المحددة عن التعلم والبيئة المدرسية" (Paik & Michael, 2000. 6).

وعرفه شافلسون وبولس (Shavelson & Boluss, 1982) بأنه: "أحد مكونات الذات العامة، والذي يعرف بأنه المفهوم الافتراضي الذي يتضمن جميع المعارف والخبرات، والأفكار، والمشاعر، والعوامل الانفعالية لدى المتعلم" (طوالبة، ٢٠٠٣، ٩).

وعرف بأنه: "تقدير الفرد لذاته في مجال الأداء الفكري والمدرسي"(المرجع السابق، ٢٠).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ونُظر إليه على أنه: "الشعور النفسي فيما يتعلق بالقدرة على إنجاز الواجبات المدرسية، أو ما تتطلبه المدرسة" (الشيخ، ٢٠٠٣، ٣).

وقد عرف أيضاً بأنه: "الشعور الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية، بالمقارنة مع الآخرين الذين يقومون بنفس المهام والواجبات" (المدانات، ٢٠٠٣، ١١).

وهو أيضاً "مفهوم المرء عن ذاته في المجالات الأكاديمية المدرسية، ويعتمد هذا المفهوم على مقارنة الفرد بين ما لديه من قدرات وإمكانات أكاديمية، وقدرات وإمكانات رفاقه الأكاديمية في الصف والمدرسة، وتتم هذه المقارنة عادةً في إطار تفاعلاته الاجتماعية، وما يرتبط بمجالات الانجاز والتحصيل" (النجداوي، ١٩٩١، ٩).

من التعريفات السابقة نخلص إلى تعريف مفهوم الذات الأكاديمي على أنه: صورة الفرد عن ذاته في أبعاد البيئة الأكاديمية المعرفية، والاجتماعية، والشخصية.

٣: عوامل تكوين مفهوم الذات الأكاديمي

يتشكل مفهوم الذات الأكاديمي كجانب من جوانب مفهوم الذات العام، نتيجة احتكاك الفرد بالبيئة الاجتماعية، وتفاعله المباشر معها، من خلال الخبرات والتجارب التي يمر بها، ومن خلال التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة التي يتلقاها من الآخرين الهامين في محيطه، والعزو السببي للسلوك (Moreano, 2004, 1).

ومن أهم العوامل التي تسهم في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي نذكر ما يلي:

١-**عملية التقييم الذاتي:** تشير هذه العملية إلى تطور مفهوم الذات كعملية النظر بالعدسات، فالأفراد يقيمون ذواتهم ويفهمونها، من خلال المعلومات التي يزودهم بها الآخرون المهمون بالنسبة لهم، في بيئتهم المنزلية، والمدرسية خاصة (Van Damme & Mertens, 2000, 2).

فالطالب يمر بخبرات وظروف وعلاقات جديدة عند دخوله المدرسة، فيكون فكرة جديدة أو صورة له عن قدراته، وإمكاناته الجسمية والعقلية، وخصائصها الاجتماعية والانفعالية، ويأخذ مفهوم الذات الأكاديمي في الاتضاح بعد أن يرى ذاته من خلال أعين معلميه وزملائه في غرفة الصف.

إن للبيئة التربوية أهمية كبيرة وبشكل خاص في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي، وفي الإشارة إلى أهميتها، نبين أن "الأشياء التي يواظب المعلمون، وحتى الآباء على تكرار أهميتها في حياة الأفراد، كالعلامات المدرسية الجيدة مثلاً، تمثل مرجعاً لمفهوم الأبناء عن ذواتهم" (المرجع السابق، ٢).

٢- **عملية المقارنة الاجتماعية:** وتشير هذه العملية إلى شكل الجماعة المرجعية التي يلجأ إليها، أو يستعين بها الأفراد عندما يشكلون مفهومهم عن الذات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فالتلاميذ يقارنون قدراتهم وإنجازاتهم الأكاديمية مع قدرات وإنجازات أقرانهم في بيئتهم الصفية والمدرسية، وتتم عملية المقارنة هذه في إطار التفاعلات الاجتماعية والتربوية، كما يراها الطلبة أنفسهم ومعلموهم(نوفل، ١٩٩٨، ٤).

وتبرز أهمية الجماعة المرجعية والمقارنة الاجتماعية في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي، من خلال ما أكدت عليه الدراسات من أن التلاميذ الذين يوجدون في مدرسة متوسط مستوى القدرة فيها مرتفع، يمتلكون مفاهيم ذات أكاديمية منخفضة، مقارنة مع نظرائهم التلاميذ الممتلكين لنفس مستوى القدرة، والذين يوجدون في مدارس متوسط مستوى القدرة فيها منخفض .(Van Damme & Mertens, 2000, 2)

وهذا ما أشار إليه مارش(Marsh) بعبارة (big Fish little pond effect) ويقصد بها الأثر السلبي لمتوسط مستوى التحصيل الصفي.

إن التلاميذ يصفون مفهومهم عن الذات في جزء منه، بمقارنة قدراتهم الأكاديمية مع القدرات المدركة للتلاميذ الآخرين في جماعتهم المرجعية، ويزداد مفهوم الذات لديهم عندما يرون أنفسهم أكثر قدرة من نظرائهم، ولكن بالمقابل ينخفض مفهوم الذات عندما يرون الآخرين أكثر منهم قدرة.

ولقد وضع مارش (Marsh, 1986) نموذج الإطار المرجعي الداخلي والخارجي (I/E) للمقارنة، في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي.

ويقارن التلاميذ في الإطار المرجعي الخارجي أداؤهم المدرك ذاتياً في مواضيع مدرسية خاصة (الإنكليزية مثلاً) مع الأداء المدرك للتلاميذ الآخرين، في المواضيع الدراسية ذاتها، وبالتالي سوف يمتلكون مفهوم ذات أكاديمي عالي في هذا الموضوع، إذا ما أدركوا ذواتهم أكثر قدرة من نظرائهم في هذا الموضوع، أما ضمن الإطار المرجعي الداخلي، فيقارن التلاميذ أداءهم الخاص في موضوع دراسي أكاديمي معين (الانكليزية مثلاً) مع أدائهم في موضوع دراسي آخر(كالرياضيات)، وتبعاً لعملية المقارنة الداخلية هذه، فإن التلاميذ يمتلكون مفهوم ذات أكاديمي مرضٍ في الرياضيات، إذا كانت الرياضيات موضوعهم المفضل، حتى إن لم يكونوا جيدين بشكل خاص في الرياضيات بالنسبة للتلاميذ الآخرين، أو المعايير الخارجية. (Dickhauser, 2005, 226) , & (Marsh & Koller, 2003, 267)

٣- خبرات البيئة المدرسية:

يعتمد تشيكل مفهوم الذات الأكاديمي بدرجة كبيرة، على خبرة الأفراد مع بيئاتهم الأكاديمية، وتأتي أهمية الخبرة المدرسية من كون الطفل يحصل خلال السنوات الدراسية الأولى بشكل خاص على المعلومات عن ذاته، وعن اختلاف وتمايز دوافعه، وقدراته في مجالات أكاديمية مختلفة، إلى جانب حضور أشخاص ذوي تأثير هام (الرفقاء، المعلمين) والذي يساعد في الحصول على نظرة متوازنة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عن الذات، حيث يتضح هذا المفهوم. وعلى هذا فالأهمية معطاة لهؤلاء في تطور مفهوم ذات أكاديمي ملائم.

لقد أثبتت دراسات كل من بروكوفر وشيلر (Brookover & Shailer, 1965)، وجاردان (Jardan, 1982) أن للمدرسة دوراً في نمو وتغيير مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة، وأن أكثر الأفكار تأثيراً في سلوك الطلبة، هي تلك الأفكار التي يشكلوها عن أنفسهم، والتي تتكون في جزء كبير منها من الخبرات المدرسية، والتفاعل مع الأقران في المدرسة (النجداوي، ١٩٩١، ٨).

يلعب تقييم الراشدين المهمين في حياة الطالب (كالأبوين، والمدرسين) دوراً كبيراً في عملية التفاعل هذه، وبالتالي في تكوين مفهوم الذات، حيث " ثبت أن هناك ارتباطاً ذو دلالة بين فكرة الفرد عن نفسه وعن قدراته، وبين توقعات الآباء والمدرسين كما يدركها الفرد" (حسين، ١٩٨٥، ٢٥٥).

حيث يشيرماكدونالد والياس (Mcdonald & Elias, 1978) إلى" أن توقعات المعلمين تساهم في تباين النمو الأكاديمي، حيث وجدا أن توقعات المعلمين المرتفعة قد زادت الأداء بمعدل انحراف معياري واحد فوق المتوسط، بالمقارنة مع التلاميذ الآخرين الذين يحمل المعلمون توقعات منخفضة نحوهم، فللآراء والمعتقدات والتوقعات التي يكونها المعلم، حول الطلبة الذين يتفاعل معهم، تؤثر في طريقة تفاعلهم معه، حيث يستجيبون طبقاً لتوقعاته أو تنبؤاته"(عويدات، وآخرون، ١٩٨٩، ٦٧).

إن فكرة المعلم عن الطالب ومعاملته على أساسها تؤثر في فكرة الطالب عن نفسه، وتشكل سلوكه، حيث تؤثر على مفهومه عن ذاته ودافعيته للإنجاز ومستوى طموحه، والمعلمون الذين يشكلون توقعاً مبدئياً عن الطلبة يعبرون عنه أو ينقلون توقعاتهم إلى الطلبة، من خلال التعبيرات اللفظية وغير اللفظية التي يظهرونها، وبالتالي يستجيب الطالب غالباً طبقاً لتوقعاتهم أو تنبؤاتهم، فالطالب المتوقع منه إنجازاً عالياً سوف يقوده ذلك التوقع إلى تحصيلٍ عالٍ، في حين أن الطالب المتوقع منه تحصيل منخفض سيؤدي به ذلك التوقع إلى تدنٍ في أدائه وتحصيله.

وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية أن يتحفظ المعلمون على فكرتهم عن الطلبة، وأن يكونوا على حذر في تشكيل فكرة سلبية مسبقة عن الطالب، وأن يتعاملوا معه تبعاً لها، وأن يؤكدوا على الجوانب الإيجابية لدى الطالب أكثر من تأكيدهم على الجوانب السلبية.

وتبرز خطورة وأهمية هذا الأمر إذا ما علمنا أن "توقعات المعلمين لها تأثيرات أكبر على الإنجاز في المرحلة الابتدائية منها في المرحلة الثانوية، فالأطفال الصغار يهتمون دائماً بإسعاد الأكبر منهم وإرضائهم، أما في المدرسة الثانوية فإن توقعات المعلمين ربما تكون مهمة في تحديد سلوك الطلاب الصفي أكثر من تأثيرها على الإنجاز بشكل عام" (المرجع السابق، ٦٢).

وتتقوى فكرة الطالب عن ذاته من حيث قدراته وإمكاناته، وتتدعم إذا ما اتفقت جميع التوقعات حولها، خاصةً تلك التي يوحي بها الأشخاص الهامون في محيطه (الأهل: الأم والأب، والمدرسون)،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وفي حال تضاربت هذه التوقعات تسبب له اضطراباً في أدائه، أو سلوكه التحصيلي، والذي يتذبذب تارةً إيجاباً وتارةً سلباً تبعاً لتلك التوقعات.

كما وتلعب نوعية التفاعل بين المعلم والطالب، ونوعية التفاعل بين الطالب وزملائه في غرفة الصف كأنظمة اجتماعية، دوراً في تطوير مفهوم الذات الأكاديمي، "فقد أكد شيندلر (Shindler, 1998) على أهمية المناخ الصفي كعامل مؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ" (Byer, 2000, 15)، حيث يمكن لمناخ البيئة الصفية أن يخلق جواً من الخصومة، أو الحقد والخوف، كما ويمكن أن يكون إيجابياً حيث يتيح الراحة ويقدم الدعم، فيؤثر في شخصية الطلاب من ناحية، ونوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من ناحية أخرى.

وقدرات المعلمين على التفاعل مع الطلاب مختلفة ومتباينة، وهذا التباين لا يؤدي إلى تباين الطلاب من حيث التحصيل فحسب، بل يؤدي إلى تباينهم في سلوكهم، ومفهوم الذات عندهم (نوفل، ١٩٩٨، ٥).

وللنظام التربوي السائد في المدرسة تأثير هام أيضاً، فالمدارس التي تؤكد على التطور المعرفي واعتدال الإبداع، تتسم بثبات عالي في الأوضاع النسبية لطلابها، أما المدارس ذات التركيز الضيق على التحصيل المعرفي والمناهج التقليدية، والدرجات التي تعزز المنافسة، تزيد بالتالي من خطر انخفاض مفهوم الذات" (Van Damme & Mertens, 2000, 17).

فالبنى التربوية التي تخفض التوجه للتنافس في الصف والمدرسة، أكثر احتمالاً من البنى التربوية التقليدية التنافسية، في زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب، وإدراكات قيمة الذات.

وعلى سبيل المثال نذكر هنا المدارس اليابانية، التي غدت مكاناً للمنافسة القوية، بالنسبة للطلاب المتقدمين للامتحان، حيث أن الضغط الأكاديمي على الطلاب في هذا العمر ينتج ما يسمى (بجحيم الامتحان) وفي بعض الأحيان، ارتباط المدرسة بالانتحار (Paik & Michael, 2000, 5)، في مقابل المدارس الفرنسية التي يسودها نظام تربوي ودي يشجع التلاميذ، والذي يتعامل بديمقراطية تامة مع مشكلات التحصيل الدراسي، تقديرات الذات والإبداع، وبالتالي يقدم التلاميذ الفرنسيون صورة عن الانسجام الأكثر إرضاءً تبعاً للمعايير الثقافية داخل وخارج المدرسة، فيبدون أكثر اقتناعاً ورضىً عن ذواتهم، ويمتلكون طموحات مرتفعة، وتحصيل أكاديمي مرموق، حيث أن النظام التربوي الفرنسي قد منحهم الثقة التامة بأوضاعهم كمسئولين عن أعمالهم، ومكنهم من اعتبار ذواتهم كقادرين على حل المشكلات، ومن تحقيق كمونهم (Kobal & Musek, 2000, 892-898).

كما أن ذلك بدا واضحاً في المدارس الألمانية، حيث أنه بعد انهيار جدار برلين، وإعادة توحيد الألمانيتين، تم إتباع النظام التربوي الذي كان سائداً في مدارس ألمانيا الغربية، وبالتالي كان طلاب ألمانيا الشرقية سابقاً، يظهرون مفاهيم ذات أكاديمية أدنى من نظرائهم طلاب ألمانيا الغربية سابقاً، والذي تبين أنه كان ناتجاً عن تأكيد نظام ألمانيا الشرقية التربوي على المقارنة الاجتماعية، والتغذية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الراجعة المعيارية، والمنافسة، والتي لم يكن مؤكداً عليها في النظام التربوي الذي كان سائداً في ألمانيا الغربية (Marsh, et al, 2000, 11).

٤- أساليب العزو:

بين الباحثون في علم النفس الاجتماعي أمثال فيتش ووانير (Fitch, 1970 & Weiner, 1979, 1976) أن تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي يتم من خلال صلته بإدراك الفرد لأسباب نجاحه وفشله (أساليب العزو) (Paik & Michael, 2000, 4).

وتنبع أهمية العزو من كونه مبدأ محدد لدافعية التحصيل، بسبب تأثيره على التوقعات، وردات الفعل العاطفية، والأداء (Moreano, 2004, 2)، حيث يندفع الفرد إلى العمل في ضوء العلاقات القائمة بين السبب والنتيجة، وحسب إدراكه لها، "وقد أشار وينر وآخرون(Weiner, et al, 1971) إلى أن اعتقادات الفرد فيما يتعلق بأسباب النجاح والفشل، تتوسط القدرة على فهم مهمة التحصيل والأداء النهائي " (خنفر، ١٩٨٣، ٥).

فإدراك الفشل على أنه ناجم عن النقص في القدرة يمكن أن ينقص التحصيل، بينما يمكن لعزو الفشل إلى النقص في الجهد أن يزيد التحصيل، لأن الفرد بإمكانه أن يقوم بعمل شيء ما لتحسينه، كبذل مزيد من الجهد.

كما وتختلف إدراكات الأفراد السببية لعوامل النجاح والفشل التحصيلي تبعاً لاختلاف طبيعة مفهوم الذات عندهم، وتبعاً لوينر وفيتش (Weiner 1986,1979 & Fitch, 1970) فإن الأفراد ذوي مفهوم الذات الإيجابي والمرتفع، أكثر احتمالاً ليعزو النجاح لعوامل داخلية (كالقدرة والجهد)، في حين أنهم يعزون الفشل للعوامل الخارجية مثل (الحظ، الصدفة، البيئة)، بينما يعزو الأفراد ذوي مفهوم الذات المنخفض والسلبي، النجاح للعوامل الخارجية والفشل للعوامل الداخلية (Paik & Michael, 2000 , 4).

٥- خبرات النجاح والفشل الأكاديمي:

يتشكل مفهوم الذات الأكاديمي من خلال خبرات النجاح والفشل، كغيره من النواتج الأخرى لعملية التعلم، التي تكتسب من خلال عمليات التعزيز والاشراط أوالتقليد (الطواب، ١٩٨٦، ٣٠٠).

لقد أشار برلينر وغيج (Berliner & Gage, 1992) إلى وجود أدلة عديدة على أن مستوى النجاح المدرسي بشكل خاص، وعلى عدة سنوات يتنبأ بمستوى اعتبار الذات وقدرة الفرد الخاصة (Citation, 2004, 3).

وأكد ريس (Rice, 1970) على وجود الكثير من الدلائل التي تثبت وجود علاقة بين مفهوم الذات المنخفض، والفشل المدرسي (الطواب، ١٩٨٦، ٣٠٥)، فتاريخ التلاميذ الدراسي، بما فيه من خبرات نجاح وفشل أكاديمي، يقدم المعلومات التي تسمح لهم بتقييم أهمية ذواتهم، إذ يؤثر النجاح والفشل الأكاديمي في الطريقة التي ينظر بها الطلاب إلى أنفسهم، فيطورون مشاعر إيجابية عن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ذواتهم، وقدراتهم إذا كانوا من ذوي التحصيل المرتفع، ومشاعر سلبية إذا كانوا من ذوي التحصيل المنخفض.

إن ثقة التلميذ بقدراته ينميها من خبراته السابقة (خبرات النجاح والفشل) والتي بدورها تؤثر في كيفية نظرته إلى الصعوبات التي ستواجهه في حياته، فتحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته، والتقدير العالي للذات يدفع الفرد لاقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أما التقدير المنخفض للذات فيؤدي إلى الشعور بالهزيمة والفشل عند الفرد، حتى قبل مواجهة الموقف.

وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدافع لدى الفرد، "فلخبرات النجاح أو الفشل أثرها على شدة واتجاه الدافعية، فيشعر التلميذ بدافعية الإنجاز، إذا كان مدفوعاً للنجاح، ويقلق الإنجاز إذا كان مدفوعاً لتجنب الفشل" (المرجع السابق، ٢٩٩).

إن خبرة التعلم المدرسي الناجحة تمنح التلميذ ثقة عالية بالنفس وقيمتها، وتدفعه إلى دخول مواقف التعلم الجديدة بثقة عالية بتحقيق النجاح في هذه المواقف، في حين تضعف، أو تحبط خبرة التعلم المدرسي الفاشلة ثقة التلميذ بقدرته، وتدفعه إلى دخول تلك الأنشطة التي ترضيه، وتمنحه مكافأة أفضل.

فالصورة التي يكونها الفرد لإمكاناته العقلية والمعرفية (مفهوم الذات الأكاديمي)، والتي تكونت عبر تنشئته الأسرية، ومواقف الحياة والخبرات السابقة، تمنحه تصوراً يحدد فيه توقعاته للنجاح والفشل الذي يواجهه أمام خبرات محددة، وبالتالي فإنها تعمل عمل الدافع نحو النجاح إذا ما كانت خبراته السابقة خبرات ناجحة، أو تحبطه إذا ما كانت خبراته السابقة خبرات فاشلة (نوفل، ١٩٩٨، ٢٢).

٤: مفهوم الذات الأكاديمي والتحصل الدراسي

يتأثر سلوك الفرد وأداؤه بمفهومه عن ذاته، والتحصيل الدراسي باعتباره نوعاً من الأداء يتأثر بدوره بمفهوم الطالب عن قدراته، وإمكانياته كمتعلم "مفهوم الذات الأكاديمي".

ويرتبط مفهوم الذات الأكاديمي مع التحصيل ويؤثر فيه، حتى أنه يتوسط ويعدل مع فعالية الذات العوامل الأخرى التي تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي، والتي يمكن أن تقال أنها تعمل كفلتر بين العوامل مثل التحصيل السابق والقدرة العقلية (Pajares & Schunk, 2001, 7).

فمفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي ضروري وهام في البيئة التعليمية على اعتباره متغير وسيط، يعمل للحصول على النتائج المرغوب فيها، كالتحصيل الأكاديمي الجيد.

ولقد أكد باجرز وبلوم (Pajares 1996 & Ploom, 1976)، أن مفهوم الذات الأكاديمي كان المتنبئ الأقوى بالنسبة للعوامل غير المعرفية، كمتنبئ بالتحصيل الدراسي.

ووجد أوغلو والبرغ (oglue & Walberg, 1979) أن الدافعية تفسر (١١%) من الاختلافات في التحصيل الأكاديمي، وأن مفهوم الذات الأكاديمي، أقوى عامل دافعي مرتبط كمتنبئ بالتحصيل الأكاديمي (Byer, 2000, 4- 5).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي دعم من قبل العديد من الأبحاث، إلا أن اتجاه السببية في هذه العلاقة كان موضوع اهتمام كبير وتأمل في علم النفس التربوي، فسؤال الدجاجة والبيضة؟ أيهما يسبب الآخر؟ أيهما السبب وأيهما النتيجة؟ لقي الكثير من البحث.

وقد ظهر نتيجة لهذه الأبحاث إسهام نظري كبير من قبل كل من كالسين وكيني (Calsyn & Kenny, 1977) في محاولة لتفسير هذه العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي).

لقد أنشأ (Calsyn & Kenny, 1977) نموذجين أساسيين لتفسير هذه العلاقة وهما نموذج تعزيز الذات ونموذج تطور المهارة.

يفترض نموذج تعزيز الذات أن مفهوم الذات الأكاديمي محدد أولي للتحصيل الدراسي، وعلى هذا فإن الوقت يجب أن يقضى في محاولة رفع أو تنشيط مفهوم الذات الأكاديمي، كوسيلة لتسهيل نمو التحصيل، وبالمقابل فإن نموذج تطور المهارة يقضي بأن مفهوم الذات الأكاديمي ينشأ وقبل كل شيء كنتيجة للتحصيل الأكاديمي، وبالتالي فإن أفضل طريقة لتعزيز مفهوم الذات الأكاديمي هو تطوير المهارات الأكاديمية، لأن التطور الناتج لمثل هذه المهارات قد يقود إلى مفاهيم ذات أفضل، حيث أن رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب، أكثر المداخل تأثيراً في زيادة أو رفع مفهوم الذات الأكاديمي .(Byer, 2000, 11) , & (Marsh & Koller , 2003, 265-266)

وبالرغم من صحة النظريتين السابقتين إلا أنه لا يمكن الأخذ بإحداهما دون الأخرى فكلاهما متممة للأخرى، إذ أن تطور المهارة الأكاديمية قد ينتج زيادة قصيرة المدى في التحصيل الأكاديمي، إلا أن هذه الزيادة لن يتم الاحتفاظ بها طويلاً، إلا إذا كان هناك زيادة مناظرة في مفهوم الذات الأكاديمي، وبالمقابل بالرغم من أن برامج تعزيز الذات قد تحقق زيادة قصيرة المدى في مفهوم الذات الأكاديمي، إلا أن هذه الزيادة لن تدوم طويلاً، ما لم يكن هناك زيادة مماثلة في التحصيل.

وعلى ذلك لتدوم تلك الآثار على التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لا بد من تعزيز كلا البنيتين معاً.

٥: مفهوم الذات الأكاديمي ونظرية قيمة الذات

إن دراسة وبحث مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة أصبح هماً حيوياً في علم النفس التربوي، لأنه يمكن من التنبؤ وفي بعض الحالات من التقييم السببي للنواتج التربوية، "فقد أكد ليون (lyon, 1993) أن مفهوم الذات الأكاديمي كصفة غير معرفية، تساعد المربين على فهم سلوك التلاميذ الأكاديمي" (Byer, 2000, 5).

لقد كان الاعتقاد سائداً بأن تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على مستوى التحصيل الدراسي، ناتج في جزء كبير منه، عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإدراك الوثيق الصلة بالتعليم، والذي يدعم نظرية قيمة الذات التي يقول بها كوفنغتن (Covington, 1992)، والتي تفترض أن لمفهوم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الذات الأكاديمي تأثير سببي على مستوى التحصيل الدراسي، ناتج عن الصلة المدركة له بالتعلم، والتي في جزء كبير لها تأثير سببي على مستوى الجهد المبذول(Van Damme & Mertens, 2000, 14-15).

لقد أكد (Covington, 1992) وجود ما يسمى بدافع تقييم الذات، وأن لدى الأفراد الرغبة بالنظر إلى ذواتهم بطريقة إيجابية، فهم يناضلون لتقييم ذات متملق، وهذه الرغبة تعطي السببية لأشكال محددة من السلوك لحماية الذات (المرجع السابق، ٢)، فعندما يجابه الأطفال في المدرسة بأحداث تجرح تقديرهم لذواتهم، فإنهم سوف يحمون أنفسهم بطرق متنوعة، وإحدى أهم الطرق النموذجية لحماية مشاعر تقدير الذات، هي خفض أهمية التعليم والتحصيل الدراسي.

وقد برزت أصوات نفسية فلسفية هامة، بينت أن تحسين الذات المدركة والمحافظة عليها هو دافع أولي وراء السلوك، فقد بين كومبس (Combs, 1962) أن الأفراد لديهم حاجة نهمة للمحافظة على الذات وتعزيزها، تلك الذات التي يعيها الفرد (مفهومه عن ذاته) وأكد ماسلو (Maslow) أن هذه الحاجة النهمة تزود بالقوة الدافعة تجاه تحقيق الذات (Pajares & Schunk, 2001, 15).

ويحاول الأطفال تعظيم أو زيادة إحساسهم بقيمة الذات إلى الحد الأقصى بالمحافظة على الإدراكات الإيجابية لكفاءاتهم، فهم يحاولون تفسير المعلومات المتصلة بالذات تفسيراً إيجابياً لتعظيم قيمة الذات.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه من الواجب أن يبدي المعلمون مزيداً من الانتباه لإدراكات التلاميذ لكفاءاتهم، تماماً كما الانتباه للكفاءة الفعلية، لأن تلك الإدراكات تكون أكثر دقة في التنبؤ بدافعية التلاميذ، واختياراتهم الأكاديمية المستقبلية، وسلوكهم الأكاديمي، فإدراك فعالية الذات اللاواقعية والمنخفضة، ليس نقصاً في القدرة أو المهارة، وقد تكون مسؤولة عن السلوكيات الأكاديمية اللاتكيفية، كتجنب بعض المقررات والأعمال أو المهن، قلة الاهتمام والتحصيل الدراسي، فالتلاميذ الذين تنقصهم الثقة بالمهارات التي يمتلكونها يكونون أقل احتمالاً لأن يندمجوا بالمهمات التي تكون فيها هذه المهارات مطلوبة، وأكثر سرعة بالانسحاب في مواجهة الصعوبات.

حيث بين باندورا (Banduora, 1997) أن المعتقدات حول الكفاءة الشخصية، تؤلف العامل المفتاحي للقوة الإنسانية، القابلية للعمل بجد، وممارسة الضبط، أو السيطرة على بيئة الفرد (المرجع السابق، ١٣).

ويحاول الصغار ممارسة الضبط على ما يحيط بهم، ويتعدل إجراؤهم الأول من قبل الراشدين الذين يمكن أن يساعدونهم ويمدونهم بالثقة بالنفس، ويقللون من معتقدات الذات الغرة، ذلك أن الأطفال الصغار ليسوا بارعين بعد في إجراء تقييم ذات صحيح، إنهم يعتمدون على أحكام الآخرين الخاصة لتكوين الثقة بالنفس وقيمة الذات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وهنا يبرز دور الراشدين في تقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال من حيث تزويدهم بالثقة بالنفس، من خلال تقديم المهمات المتحدية لقدراتهم، والأنشطة ذات المعنى والتي يمكن أن يتفوقوا فيها، والتي تترافق مع تقديم الدعم والتشجيع، وبالتالي تساعد على تأكيد وتطوير الإحساس القوي بقيمة الذات والثقة بالنفس.

ويبين كولفين وشلدر (Colvin & Schlder, 1998) أن ثقة التلاميذ بالقدرة على أداء المهام الأكاديمية المعطاة، أكثر احتمالاً للتأثير على أدائهم الأكاديمي (Byer, 2000, 15).

وقد أشار كل من ستيبك، وماكجيرز، وجيفين (Stipek, Macgyers & Givvin) إلى أنه عندما تكون الإدراكات المنخفضة عن الثقة بالنفس، أو فعالية الذات هي السبب في انخفاض مستوى التحصيل، فإن المعلمين يجب أن يطوروا السلوك من خلال توظيف استراتيجيات لبناء الثقة بالذات (Dick hauser, 2005, 227).

ونشير هنا إلى أهمية أن تعمل المدارس لتحديد معتقدات الذات الخاطئة لدى تلاميذها ومحاولة تغييرها بشتى الوسائل والتي من أهمها:

١- التأكيد على نقاط قوة التلاميذ، ومخاطبة نقاط ضعفهم بطرق شتى أهمها تشجيع تناول المخاطر والمثابرة وبذل الجهد.
٢- تزويد التلاميذ بأهداف قريبة المنال بدلاً من الأهداف البعيدة المنال.
٣- استخدام نموذج النظراء كنماذج متعلمة.
٤- ضم معالجة الأهداف مع تقديم التغذية الراجعة حول التقدم.
٥- التزويد بالتغذية الراجعة المعزوة للجهد، لتحسين إدراكات التلاميذ حول فعاليتهم والتحصيل التابع لها (Pajares & Schunk, 2001, 14).

إن تأثير معتقدات الذات عند الأفراد حول كفاءتهم وتحصيلهم لا ينتهي مع نهاية الحياة المدرسية، وعلى هذا فإن هدف التربية يجب أن يسمو لتطوير الكفاءة الأكاديمية، فالمدارس تحمل مسؤولية إضافية في إعطاء تلاميذها الثقة بالنفس، والعمل على تمكينهم من تحقيق أمانيهم وطموحاتهم، إذ إن التلاميذ الذين طوروا حساً قوياً بفعالية الذات، مجهزون جيداً ليتعلموا بأنفسهم عندما يكون عليهم الاعتماد على مبادرتهم الخاصة.

٦: مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي

أكد علم النفس المعاصر، أهمية الصورة التي يدرك بها الفرد نفسه في تحديد سلوكه، وتأثير هذه الصورة في دافعيته للإنجاز، ومستواها واتجاهاته (طوالبة، ٢٠٠١، ١٦٥).

فمفهوم الذات بات ذلك الوسيط النفسي الذي ينظم ويرشد ويضبط السلوك البشري، إذ "تعتبر مدركات الفرد المتصلة بذاته، وما تتضمنه من أحكام تقييمية، موجهات أساسية لسلوكه وتكيفه (النفيثان، ٢٠٠٥، ٢).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

حيث يمتلك مفهوم الذات خواص دافعية فيزيد مفهوم الذات المرتفع من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالب، وذلك لارتباطه بأمور كثيرة هامة في حياة الطالب الدراسية، مثل القدرة على المنافسة، مستوى الطموح، التقدم الدراسي، التوافق والصحة النفسية.

فإذا ما امتلك الطالب نظرة إيجابية نحو ذاته وإمكاناته، فإنه يندفع ويناضل لتحقيق هدف أكثر طموحاً، ويواصل استمراره حتى بلوغ هدفه، حتى عندما يعاق بالعقبات، أما الانحدار في مفهوم الذات الأكاديمي فله تأثيرات سلبية على اعتبار الذات واحترامها، ومن ثم على الدافعية الأكاديمية.

لقد بينت دراسة هارتر(Harter, 1992) على التلاميذ الموهوبين أن الزيادة أو النقصان في عملية توجه الدافعية الداخلية، مرتبط بازدياد أو نقص في إدراك الكفاءة الأكاديمية، و وجد كل من بومرت، وشنيبل، وكولر (Baumert , Schnabel & Koller, 1998) في دراسة طولية بأن مفاهيم الذات في الرياضيات والإنكليزية، كما قيست في نهاية الصف السابع، كان لها أثر ذو دلالة على الاهتمام في مواضيع مناظرة لها في نهاية الصف العاشر (Yun Dai, 2001, 2).

كما رأى بيركي (Purke, 199) أن لمفهوم الذات الأكاديمي أهميته من حيث أنه يؤلف أحد العوامل الداخلية لدى الطالب، التي لها تأثير فعال في الدافعية المدرسية لديه، وفي تكيفه مع بيئته المدرسية والصفية (النجداوي، ١٩٩١، ٩).

إن هذه المكتشفات تنسجم مع أدبيات الدافعية التي أظهرت باستمرار آثاراً إيجابية لمفهوم الذات أو الإدراكات الذاتية للكفاية على الاهتمام الداخلي والدافعية، فحتى يكون الفرد قادراً على توجيه أفكاره ومشاعره يجب أن يكون مؤمناً بذاته بمعنى أن يكون مؤمناً بقدراته وإمكاناته بشكل إيجابي، وهذا ما يكون المعتقدات الإيجابية حول الذات، وتعد المعتقدات أساساً للتصرفات، فما يؤمن به الفرد يمثل حجر الأساس لسلوكه، وما يجنيه من وراء تلك السلوكيات.

إن جميع التحقيقات في مجال مفهوم الذات ركزت على الارتباط الوثيق الصلة بين مفهوم الذات الأكاديمي والسلوك الإنجازي للطلاب، حيث يشكل أو يرسم مفهوم الذات الأكاديمي سلوك التلاميذ، ويؤثر في توقعاتهم للنجاح والفشل، هذه التوقعات التي تؤثر في رتب عريضة من السلوك في حجرة الدراسة مثل المثابرة، اختيار المواضيع الدراسية والمهام، والأداء الأكاديمي اللاحق (Dick hauser, 2005, 226).

وفي مجال الإنجاز بشكل خاص، يؤثر تقدير الفرد المبدئي لاحتمال نجاحه في مهمة إنجازية، في سلوكه الإنجازي وفي تعليله النتائج التي يحصل عليها، حيث تبين أن توقعات الفرد بشأن أدائه، وتقديره لكفاءته يؤثر في مستوى أدائه الفعلي، وعلى نحو يتسق مع توقعاته المبدئية، كما وتؤثر التوقعات في اختيار مستوى الصعوبة، ومقدار الجهد المبذول في إنجاز المهمة التي توكل للفرد، وفي مثابرته في وجه الفشل (حداد، ١٩٨٨، ٤٣).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إن الإنجاز الأكاديمي كما بين سبرنتول (Sprinthall) هو وظيفة مفهوم ذات قوي لدى الطلبة، حيث يمتلك متدني التحصيل مفهوم ذات ضعيف، وهم أكثر تشتتاً، وأقل قدرة على تنظيم أمـــورهم وضـــبط اندفاعاتهم (غباري، ٢٠٠٨، ٥١)، في حين يبرهن الأشخاص الذين يمتلكون مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم، بأنهم أفضل في التحصيل الدراسي، وأعلى في دافعية الإنجاز(جبريل، ١٩٨٤، ١١٨).

كما ويرتبط دافع الإنجاز بتحقيق الذات، حيث يعد الدافع للإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وبالتالي فإن رغبة الفرد في تحقيقه لمستوى طموحه، الذي وضعه خلال مفهوم الذات الذي يكونه لنفسه، تدفع الفرد بقوة نحو تحقيق أهدافه.

ومن حيث السمات التي تميز الأشخاص ذوي الدافع المرتفع للإنجاز يرتبط أيضاً دافع الإنجاز بمفهوم الذات، فيؤكد علماء النفس بأن الأفراد الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يـــشعرون بـــالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات ويتكون لديهم اعتقاد بأنهم فاشلون وبانعدام جـــاذبيتهم وبـــأنهم ليسوا جديرين بالاهتمام (مياسا، ١٩٨٧، ١٠٦).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الرابع

دافع الإنجاز الدراسي

١: تعريف دافع الإنجاز

٢: ماهية دافع الإنجاز

٣: النظريات المعرفية المفسرة لدافع الإنجاز

١: نظرية ماكيلاند (Mcclelland, 1953)

٢: نظرية أتكنسون (Atkinson, 1964)

٣: نظرية العزو لوينر (Weiner, 1966)

٤: نظرية التنافر المعرفي لفستنجر (Fistinger, 1957)

٥: الاتجاه الحديث في تفسير دافع الإنجاز

٤: دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١: تعريف دافع الإنجاز

عرف موراي (Murray)الحاجة للإنجاز بأنها: " رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت، مستخدماً ما لديه من قوة ومثابرة واستقلالية" (صابر، ٢٠٠٣، ٢٩).

وعرف ماكيلاند (Mc clelland, 1953) دافع الإنجاز بأنه: "حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل، وبكفاءة وسرعة، وبأقل جهد وأفضل نتيجة" (الشرنوبي، ١٩٨٨، ٢٤).

وعرفه أتكنسون (Atkinson, 1958) بأنه: "عبارة عن محرك ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز، يؤمن به الفرد ويعتقد به" (بني يونس، ٢٠٠٧، ١٧٥).

كما وقد عرف أيضاً بأنه: " حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوىً محدداً من التفوق، يؤمن به الفرد ويعتقد به" (أبو علام، ١٩٩٣، ٢٠٩).

وهو "دافع مركب يوجه السلوك لكي يكون سلوكاً ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة، أو محددة" (الليل، ١٩٩٥، ٥٥).

وعرف بأنه: "ميل الشخص نحو تخطيط العمل والجد في التنفيذ المطلوب بإتقان، والاجتهاد في التغلب على العوائق، والمثابرة على اكتساب المهارات والخبرات والمعارف لإثبات الكفاءة والنجاح، وقبول المنافسة والتحدي، والمخاطرة لتحقيق التفوق والامتياز على الآخرين" (عطية، ٢٠٠٢، ٢٨).

ويوضح موسى الدافع للإنجاز بأنه: " الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي " (خليفة، ٢٠٠٠، ٩٤).

وتعتبر دافعية الإنجاز الأكاديمي شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز، حيث يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط الدراسي.

وتعرف دافعية الإنجاز الدراسي (الأكاديمي) بأنها: "تلك القوة التي توجه سلوك الطالب نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي" (أبو زيد، ٢٠٠٥، ٣١).

وعرفها الديب (١٩٩٠) بأنها: "التنافس في ضوء مستوىً معين من مستويات الامتياز الأكاديمي، أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة، أو الكلية، أو أية مجالات أخرى" (كنعان، ٢٠٠٣، ١١).

ويعرفها الكناني بأنها: "عملية النزوع لأداء المهمات التعليمية بصورة جيدة" (الحباشنة، ٢٠٠١، ١٥).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما وعرفت بأنها :"مجموعة القوى التي تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسي، أو الرغبة الملحة لأداء العمل الدراسي بصورة جيدة، أو النزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي" (كنعان، ٢٠٠٣، ١١).

يتبين من العرض السابق لتعاريف دافع الإنجاز بشكل عام، ولدافع الإنجاز الدراسي بأنها جميعاً تؤكد أن لدافع الإنجاز قوة دافعة تثير سلوك المتعلم، وتوجهه نحو تحقيق النجاح الذي يطمح إليه، في إنجاز الأهداف التي وضعها لنفسه، وأنه تكوين افتراضي له أبعاد متعددة من أبرزها: المثابرة، الطموح، بذل الجهد وتحمل الصعاب، المنافسة، الثقة بالنفس، الاستقلالية.

٢: ماهية دافع الإنجاز

يعود الفضل إلى موراي (Murray) في تقديم مفهوم دافعية الإنجاز إلى التراث السيكولوجي من خلال دراسته لديناميات الشخصية، باعتباره أحد متغيراتها الأساسية، كما ويعزى إليه الفضل في تحديد مفهوم هذا الدافع، وإرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسه.

فقد قام موراي بسلسلة من الأبحاث والدراسات لدافعية الإنجاز كانت الأولى، وقد حدد من خلالها عدداً من الحاجات دعاها حاجات عامة، تتوافر لدى الأفراد جميعهم بغض النظر عن جنسيتهم أو عرقهم أو عمرهم، وكانت الحاجة للإنجاز Need for achievement من بين الحاجات العالمية التي أقر موراي بوجودها، وقد عرفها بأنها: "مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات، وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة" (نشواتي، ١٩٨٧، ٢١٧).

واعتبر موراي أن الحاجة للإنجاز تعتبر من أهم الحاجات النفسية، وتنشأ في معظم الأحيان عن حاجة كامنة لتقدير الذات، وتتعارض مع الحاجة إلى الخضوع والاستكانة، والتي عادة ما تصاحب الشعور بالفشل، وتتضح الحاجة للإنجاز برأي موراي وتتبلور من خلال رغبة الفرد في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، وأن يتم ذلك بسرعة واستقلالية قدر الإمكان، وتغلب الفرد على ما يصادفه من عقبات، وبلوغه مستوى مرتفع في مجالات الحياة (الشرنوبي، ١٩٨٨، ١٥).

وقد تابع ماكيلاند جهود موراي في بحث دافع الإنجاز، وميز بين دافعية الإنجاز والحاجة إلى الإنجاز، فرأى "أن الحاجة إلى الإنجاز سمة ثابتة نسبياً في الشخصية، وأنها والحاجات الأخرى المرتبطة بها وراثية، غير أن دافعية الإنجاز متعلمة، ويمكن تنميتها خلال حياة الفرد" (الصياح، ١٩٩٧، ٣٧).

فدافع الإنجاز دافع مكتسب ومتعلم وخاصةً في مرحلة الطفولة،" وهو ليس ضرورياً للاستمرار في الحياة، إذ ليس له أصول فيسيولوجية واضحة لدى الإنسان"(دافيدوف، ٢٠٠٠، ٦١).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتأثر اكتساب دافع الإنجاز بأساليب تنشئة الأطفال، ويتحدد في جزء كبير منه بواسطة الوالدين والثقافة، اللذين يحثان على دافعية الإنجاز المرتفعة، حيث يقوم الوالدان بنقل قيم الإنجاز إلى الأطفال.

ومن الواضح أن قيماً ثقافية معينة تظهر في عادات وأساليب تنشئة الأطفال، تساعد على تكوين دافع مرتفع للإنجاز عندهم، فمن الملاحظ وجود فروق واضحة بين أفراد طبقات المجتمع الواحد، وما بين أفراد الثقافات المختلفة، وذلك لاختلاف ممارسات التنشئة من طبقة اقتصادية اجتماعية إلى طبقة أخرى، ومن ثقافة إلى أخرى، وعموماً فإن الطبقات والثقافات التي تشجع على الاستقلالية والاعتماد على النفس، وتثيب ذلك منذ سنوات الطفولة الباكرة، تنزع إلى أن تنتج أفراداً يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل، ويعمل ذلك في كثير من الأحيان على التعويض عن القدرة العقلية العامة، وخاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي (عدس، وتوق، ١٩٨٤، ١٥٣).

ويبين تيفان وزميله ارتباط الدافعية إلى الإنجاز عند الأطفال بتنشئة أسرية تشجع على الاستقلال المبكر، يسودها مناخ محفز يشجع على تولد الطموحات المبكرة، وقد أيده في ذلك روزين وزميله (Rosen, et al, 1959) من خلال دراستهما، وأضافا أن الأطفال ذوي الدافعية العالية للإنجاز قد نشؤوا في مناخ أسري يتسم بتفاعل الآباء مع الأبناء على نحو إيجابي، واهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء من أنشطة، وشحذ همتهم من خلال توجيهات عامة، بدون التدخل في تفاصيل ما يؤدونه (الزعبي، ٢٠٠٥، ٢٨-٢٩).

وأشار موسن وزملائه (Muson, et al) إلى أن أمهات الأطفال ذوي الحاجة العالية للإنجاز غالباً ما يشجعن أطفالهن، ويكافئن محاولات الإنجاز عند هؤلاء الأطفال منذ سنوات المهد الأولى، وكن يتجاهلن طلبهم في المساعدات غير المعقولة أو المفرطة، وقد كان هؤلاء الأطفال أكثر استقلالية واعتماداً على الذات مقارنةً بالأطفال الآخرين، المنخفضين في دافعية الإنجاز (الطواب، ١٩٩٠، ٢٧).

وتلعب الأسرة دوراً واضحاً في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي والعقلي، حيث يؤكد آباء الأطفال الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات دافعية الإنجاز، على أهمية النجاح والاستقلال، وهم غالباً ما يكافئون أولادهم على الإنجازات التي يحققونها. ويمكن القول أن دور الأسرة هذا نسبي، فهو يختلف بالنسبة للأبناء الإناث، حيث أن الطرق التي كانت معتادة في معاملة الفتيات والتي مازالت متبعة في بعض المجتمعات تؤدي إلى إحباط هذا النمط من الدافعية للإنجازات العلمية والعقلية، حيث يعطى الذكور دعماً اجتماعياً أكثر من الإناث، ويتاح لهم قدراً كبيراً من الاستقلالية والحرية تدفعهم إلى الاعتماد على النفس، بينما تعطى الإناث تشجيعاً قليلاً للاستقلالية وحماية والدية أكثر ومكافأة للتبعية، مما يؤدي إلى عدم ثقة الأنثى في قدراتها، حتى أن الأمهات اللاتي يشغلن وظائف ذات مستوى يقتضي ثقافة أو علماً، يضعن أهدافاً وظيفية للأولاد أعلى من تلك التي يضعونها للبنات، ويكمل المدرسون هذا الدور في تنمية السلوك المرتبط بالإنجاز، إذ أنهم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يستخدمون أنماط التغذية الراجعة التي تشجع التمكن والكفاءة في مواقف الإنجاز لدى الأولاد، بينما لا يشجعون مثل هذا السلوك عند البنات (دافيدوف، ٢٠٠٠، ٦٨)، و(الزعبي، ٢٠٠٥، ٢٦).

إن الثقافة العربية تعزز أساليب متمايزة في تنشئة الأطفال باعتبار جنسهم، وتختلف توقعات أفراد الأسرة والمجتمع من الذكر والأنثى، الأمر الذي يسهم في أن تأتي دافعية الإنجاز والتحصيل متوافقة مع توقعات الأفراد المهمين المحيطين بهم.

وتشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية، وهي بذلك تختلف عن الإنجاز، أو التحصيل الواقعي القابل للملاحظة كما تتجسد في الدرجات التي ينالها الفرد في أداء اختبار ما، وهذه الحالة من المتوقع وجودها بين الأفراد جميعهم، وبمستويات متباينة، يمكن قياسها والتعرف إليها (أبو زعرور، ٢٠٠٣، ٣٦-٣٧).

ويرى موراي أن مستوى الطموح هو أحد مؤشرات شدة الحاجة التحصيلي، فبين أنه تشتد الحاجة للإنجاز عندما يختار الإنسان أن يوجه مساعيه، وجهوده نحو تحقيق هدف يصعب بلوغه، أولا يمكن تحقيق بسهولة (حسن، ١٩٩٨، ٩٢).

كما ويرى موراي أن سبل إشباع الحاجة للإنجاز تتحدد حسب نوع الاهتمام، أو الميل، فالحاجة إلى الإنجاز في المجال العقلي تكون على هيئة رغبة في الامتياز العقلي، والحاجة للإنجاز في المجال الرياضي تكون على هيئة رغبة في الامتياز في المجال الرياضي (باهي، وشلبي، ١٩٩٨، ٢٨).

ويميز فيروف وسميث (Veroff & Smith, 1969) بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز، على أساس مقارنة الفرد نفسه بنفسه، أو مقارنتها بالآخرين وهي:

١- دافع الإنجاز الذاتي Autonomous Ach. Motivation

ويقصد به تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، فاهتمام الفرد هنا منصب على إشباع إمكاناته وقدراته، وينظر إلى الإنجاز على أنه قيمة فلا يهتم كثيراً بالدعم الخارجي، وشهادة الناس له بالتفوق.

٢- دافع الإنجاز الاجتماعي Social Ach. Motivation

ويقصد به تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين، فالاهتمام منصب هنا على المنافسة بين الأفراد، وأصحاب الإنجاز الاجتماعي يعملون لإنجازات تتجه نحو تحقيق أهداف محددة، ولكن دون أن تتضمن المجازفة، والتي ينظر إليها المجتمع نظرة احترام وتقدير (الشيخ، ٢٠٠٢، ١٦)، و(دافيدوف، ٢٠٠٠، ٦١).

ويحدد فيروف ثلاث مراحل لنمو دافعية الإنجاز الدراسي هي:

١- التنافس الاستقلالي: بالرغم من أهمية خبرات الطفل الأولى في محاولته اكتشاف البيئة في تطوير أهداف الإنجاز، يبدأ الإنجاز الذاتي الحسن التنظيم مع ظهور اللغة والقدرات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والمهارات، حيث يشعر الطفل بمتعة الإنجاز الاستقلالي مع تعلمه الحديث واكتشاف إمكانيات اللغة، واكتشاف قدرته على القيام بأعمال لم يكن قادراً على القيام بها من قبل، ولا يجتاز الطفل هذه المرحلة بنجاح، إلا بعد أن يعطى حرية التفاعل مع البيئة واكتشافها، مع دعمه واستثارته.

٢- المقارنة الاجتماعية حول الإنجاز: تبدأ هذه المرحلة في السنوات الأولى للطفل داخل المدرسة، حيث يتعرض الطفل لضغوط تدفعه إلى التقويم الاجتماعي وتُرغبه فيه، ولهذه المرحلة وظيفة إخبارية حيث تزوده بالمعلومات عن نفسه، وعن علاقاته بالعالم الذي حوله، وأخرى معيارية، فبدخول الطفل المدرسة يتوقع أن يوجه نفسه نحو المقارنة الاجتماعية حتى إن لم تؤيد أسرته ذلك، ويبدو ذلك واضحاً عند الأطفال الذين يوضعون في الحضانة في سن مبكرة.

٣- تكامل دافعية الإنجاز الذاتي ودافعية الإنجاز القائمة على المقارنة الاجتماعية: يحدث هذا الدمج بين دافعية الإنجاز الذاتي، والدافعية القائمة على المقارنة بالآخرين عندما لا تسيطر الثانية على الأولى، أو تصبح المعيار الذي يحكم فكرة الطفل في الإنجاز، وإن هذا التكامل لا يعني اندماج وجهي للحافزية الاجتماعية والذاتية، وإنما يعني استخدامهما معاً، كإطارين مرجعيين للحوافز دون التضحية بأحدهما من أجل الآخر (الأتيرة، ٢٠٠٠، ٣٠-٣١)، و (بني يونس، ٢٠٠٧، ١٧١- ١٧٢).

وقد حدد أوزوبل ونوفك وهنساين (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978) ثلاثة أبعاد لدفعية الإنجاز هي:

١- البعد المعرفي: ويشير إلى انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية، من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة تعد بحد ذاتها مكافأة له.

٢- بعد تكريس الذات: وهو رغبة الفرد بمزيد من السمعة والمكافأة نتيجة الأداء المتميز، مما يشعر الفرد بكفاءته واحترامه لذاته.

٣- بعد الانتماء: وهو الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم، مما يزيد في ثقة الفرد بنفسه (المطيري، ٢٠٠٧، ١٤).

ويعد دافع الإنجاز أحد المحركات الرئيسية للتنمية في المجتمعات، إذ يعول على دافع الإنجاز وما ينتج عنه من مستوى تحصيلي فائدة كبيرة، في شتى مجالات الحياة.

حتى ذهب ماكيلاند إلى القول إن الفروق في مستوى دافع الإنجاز كانت مسؤولة إلى حد كبير عن أنماط الازدهار، أو التدهور الاقتصادي في العصور المختلفة، وعلل ذلك بأنه"لا يمكن تفسير ظهور واختفاء الحضارات على أسس اقتصادية فقط، بل ثمة عامل نفسي له دوره الهام في ذلك، يتمثل في المستوى الاجتماعي العام للدافعية نحو الإنجاز لشعب في دولة ما" (أبو علام، ٢٠٠٤، ٢٥٧).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد بين ماكيلاند من خلال دراساته، أن معدل النمو الاقتصادي في البلدان التي تعكس قصص الأطفال فيها مخيلة إنجازية مرتفعة، يكون أعلى من المتوقع، على خلاف البلدان التي تعكس قصص الأطفال فيها مخيلة إنجازية منخفضة، حيث يكون معدل النمو فيها أقل مما هو متوقع عادةً، فظهور ونمو دافعية الإنجاز في بلدٍ ما يسبق التقدم الاقتصادي في هذا البلد (باهي، وشلبي، ١٩٩٨، ٣٠).

فلدافعية الإنجاز دور هام وخطير في رفع أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات، والأنشطة التي يواجهها، فمن خصائص الدافع للإنجاز أنه ينمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحمل المسؤولية، والتنافس مع الغير، والقدرة على تحديد الهدف، واستكشاف البيئة، والقدرة على تحقيق الهدف.

ويشير ماكيلاند (١٩٩١) إلى إمكانية رفع دافع التحصيل لمن لم يشجع في طفولته على ذلك، بمساعدة نفسية على تطوير تصوراته عن ذاته، عندما ينجح في إنجاز مهمات توجه إليه، فدافعية الإنجاز برأيه يمكن تعلمها واكتسابها في أي عمر، وبناءً على ذلك قام بتطوير برامج تدريبية صممت لزيادة مستويات دافعية الإنجاز(عطية، ٢٠٠٢، ٣٣)، ويعتبر ماكيلاند أول من فكر في تصميم برامج لتنمية دافع الإنجاز، وقد بدأ برامجه في ميدان الإدارة، وطبقت على رجال الأعمال، ومن ثم انتقل إلى الميدان التربوي (محمود، ١٩٩١، ٢٣).

ويؤدي دافع الإنجاز المرتفع لدى الأطفال غالباً إلى ظهور صفات سلوكية معينة في الكبر، تميز ما وصفه ماكيلاند الشخصية الملتزمة (Personality entrepreneurial) وهي الشخصية التي تتميز بمجموعة السمات التي تظهر لدى الشخص ذي دافع الإنجاز المرتفع، " حيث يتميز الأشخاص ذوي دافع الإنجاز المرتفع بالثقة بالنفس والانبساطية والثبات الانفعالي، والقدرة على مواجهة المشكلات، وبامتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعلم، والتفاعل بشكل جيد مع الأنشطة المدرسية" (آدم، ٢٠٠٢، ٨٠).

وتبعاً لماكيلاند فإن الفرد الممتلك لمستوى مرتفع للإنجاز يسلك على نحو شبيه بسلوك المقاولين ورجال الأعمال، يبدو ناجحاً فيما يقوم به من أعمال، يتصف بالمبادأة وحمل المسؤولية، والمثابرة، ومباشرة الأعمال والمهام التي تتحدى قدراته وإمكانياته، ولا يشعر بإشباع حاجة الإنجاز لديه إلا بعد إتمام المهام وإنجازها، وتحقيق الأهداف التي يصبو إليها، ولا يعد نفسه ناجحاً إلا إذا كان نجاحه ذا مصدر داخلي، بعيداً عن عوامل الحظ والصدفة، أو أي شرط خارجي (العساف، ٢٠٠٥، ٧٢)، وهؤلاء الأفراد يهتمون بالامتياز لذاته، وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد (محمود، ١٩٩١، ٣٠)، ويفضلون أن يتحكموا في مستقبلهم فيضبطوا أقدارهم ومصائرهم، بدلاً من أن يتركوا أمورهم للقدر، أو الصدفة، أو الحظ، كما ويختارون الخبراء وليس الأصدقاء كشركاء في العمل، ويفضلون المواقف التي يتحملون فيها مسؤولية شخصية بالنسبة لمساعيهم ونشاطاتهم (عطية، ٢٠٠٢، ٨٥)، كما أنهم متفانون في عملهم يستغرقون في إنجاز العمل بعد اختياره وتحديد أهدافه، حيث يسيطر

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العمل على مشاعرهم وحواسهم وكيانهم، فلا يمكن أن يتركوه قبل الانتهاء من إنجازه تماماً، ويبذلون أقصى جهد لديهم في ذلك (صابر، ٢٠٠٣، ٤٠).

وبين أتكنسون(Atkinson) أن هؤلاء الأفراد يفضلون المستوى المتوسط للمخاطرة المحسوبة، المتناسبة مع قدراتهم واستعداداتهم، وتحقيق مستويات طموحهم (عطية، ٢٠٠٢، ٦٣).

كما وتوصلت الأعسر وآخرون(١٩٨٧) إلى تحديد العديد من الصفات بالإضافة إلى الصفات السابقة تميز هؤلاء الأفراد وهي: أنهم يرغبون في الحصول على عائد فوري، وتغذية راجعة منتظمة، وملموسة لمدى جودة ما يفعلونه، ويميلون إلى الحركة ويحرصون على الاستفادة من الوقت، ويناضلون في سبيل تحقيق مكانة أفضل، إذ ترتبط دافعية الإنجاز المرتفعة بالحراك الاجتماعي في الاتجاه إلى الأعلى (العساف، ٢٠٠٥، ٧٤-٧٥).

وقد بينت دراسات أخرى تناولت هؤلاء الأفراد بالدراسة أنهم، يتمتعون بقدر كبير من الثقة بالنفس في قدرتهم على حل المشكلات التي يواجهونها، مع الميل إلى الشك في آراء حتى الخبراء، وإن لم يكن لديهم معرفة عميقة وخبرة بها، وبأنهم يكرهون المهن الروتينية ويفضلون المهن الدائمة التغيير، يستثمرون الوقت، فيفضلون التضحية بالاستمتاع في الوقت الراهن لجني الثمرات في المستقبل (صابر، ٢٠٠٣، ٤٨)، كما أنهم يتميزون بإصدار أحكامهم بناءً على تقويمهم للأمور وخبرتهم دون الاعتماد على آراء الآخرين، ويحددون أهدافهم بعناية بعد أن يفحصوا احتمالات النجاح لمجموعة متعددة من البدائل(عطية، ٢٠٠٢، ٨٨).

وفي رأي موراي (Murray) يتميز الشخص المنجز بأنه الشخص الذي ينجز شيئاً ما صعباً، كما أنه يعالج وينظم الأشياء، والأفكار بسرعة واستقلالية، ويتغلب على العوائق التي تواجهه، ويتنافس ويتفوق على الآخرين، ويبذل مجهوداً مستمراً في سبيل إنجاز ما يقوم به، ويعمل بمفرده نحو تحقيق أهداف بعيدة سامية، ويؤدي كل شيء يقوم به بصورة جيدة، ويمتلك العزم والتصميم على الفوز في مواقف المنافسة، ويجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب (محمود،١٩٩١، ٣١).

٣: النظريات المعرفية المفسرة لدافع الإنجاز

١- نظرية ماكيلاند (Mcclelland, 1953)

طرح ماكيلاند مفهومه للإنجاز في إطار اهتمامه بنظرية التوقع- القيمة على أنه ميل دافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف الإيجابية أو السلبية، والتي تستثار في المواقف التي تتضمن سعياً وفقاً لمستوىً معين من الامتياز أو التفوق، حيث يقيم الأداء على أنه نجاح أو فشل (حسن، ١٩٩٨، ١١).

ينظر ماكيلاند إلى دافع الإنجاز على أنه تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، ويعكس هذا الشعور شقين رئيسيين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل (باهي، وشلبي، ١٩٩٨، ٣١).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فالدافع عند ماكيلاند ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، على أساس من خبراتنا السابقة، فإما أن نتوقع ما يحقق السرور لنا في التعامل مع الهدف، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب، أو نتوقع شعوراً بالضيق، فيتولد لدينا سلوك الإحجام (غباري، ٢٠٠٨، ٦٩)، وفي ضوء ذلك ترتبط أفعال معينة بانفعال إيجابي (الشعور بالفخر مثلاً)، أو بانفعال سلبي (مشاعر الخزي والخجل) حيث أنها قد استثارت مثل هذه المشاعر في مواقف سابقة، مما يجعل تكرار حدوث مثل هذه المواقف، مستثيراً لحالات انفعالية مشابهة لتلك التي ظهرت من قبل، ومستدعياً لسلوك إقدامي أو إحجامي في مواجهة هذه المواقف، فالدافع يحدد انطلاقاً من التوقعات التي يضعها الفرد لدى قيامه بعمل ما، نتيجة عمله بتجارب انفعالية سابقة تؤثر في كيفية إنجازه لذلك العمل، إيجابية كانت أم سلبية.

٢- نظرية أتكنسون (Atkinson, 1964)

وضع أتكنسون نظريته في الدافع للإنجاز في ضوء مفهومي القيمة- التوقع في الإنجاز، على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه شعور بالخيبة (الشرنوبي، ١٩٨٨، ١٦)، وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل.

فيرى أتكنسون أن الحاجة للإنجاز لدى الإنسان دائماً ما تكون ممزوجة بحاجة أساسية أخرى وهي الحاجة لتجنب الفشل، وليس بوسع الفرد أن يشرع في إنجاز هدف ما دونما اهتمام بنواتج الفشل، وبالتالي فإن السلوك المتجه نحو الهدف يتم بفعل مشترك لكلا الدافعين.

فالدافع للإنجاز عند أتكنسون هو المحصلة النهائية لصراع الإقدام- الإحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل، وتتوقف درجة إقبال الفرد ومعالجته للأنشطة المختلفة، على المحصلة النهائية للقوى بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل، والتي مثل لها أتكنسون في المعادلة التالية:

الدافع للإنجاز= دوافع النجاح- دوافع تجنب الفشل (الزيات، ٢٠٠١، ٣٣٥).

ودوافع النجاح هي دوافع إقدام، توجه سلوك الفرد لاستغلال إمكاناته لتحقيق النجاح في التعامل مع البيئة، وتبدو في المغامرة ومواجهة الصعاب، المثابرة، تنوع اهتمامات الفرد، الثقة بالنفس والإحساس بالمقدرة على المنافسة، والاستقلال، أما دوافع تجنب الفشل والتي هي دوافع إحجام، فتمثل تلك الدوافع التي تستثير قلق الفرد حول ما ستكون عليه نتائج سلوكه، وتبدو في الخوف من الفشل، ضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، والقلق المرتبط ببدء العمل والنشاط، والقلق المرتبط بالمستقبل (بني يونس، ٢٠٠٧، ١٤٧).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والدافعية للإنجاز عند أتكنسون مركب من ثلاثة عوامل هي:

١- قوة الدافع.

٢- توقع تحقيق الهدف.

٣- القيمة الحافزة المدركة (النجداوي، ١٩٩١، ٧).

وقد وضع أتكنسون تصوره لطبيعة الصراع أو التفاعل بين مكونات التوجه الإنجازي، وفقاً لبعدي الميل لتحقيق النجاح والميل لتجنب الفشل واللذين يتحددان من خلال العوامل الثلاثة السابقة على النحو التالي:

أ - الميل لتحقيق النجاح ويتحدد من خلال:

١- الحاجة للإنجاز أو الدافع للنجاح: ويمثل ميلاً مستقراً لدى الشخص.

٢- احتمالية النجاح: وتمثل معتقدات الفرد حول طبيعة وكيفية أدائه في الأنشطة المختلفة، وتشير إلى التوقع المعرفي لهدف، أو التوقع الأدائي للفعل الذي يقود للهدف.

٣- قيمة الباعث على النجاح: وتمثل الأسباب التي تدفع الفرد إلى القيام بالأنشطة والمهمات المختلفة، كما وتتمثل قيمة الباعث للنجاح في الإحساس بالفخر والاعتزاز لأداء عمل ما بنجاح، ويفترض أن الفخر المتزايد يحدث عقب النجاح في أداء المهام التي تتسم بالتحدي، فنجاح الفرد في أداء مهمة ما سوف يترتب عليه حالة وجدانية إيجابية، تؤدي إلى ارتفاع هذا الباعث، والعكس صحيح في حالة فشل الفرد في أداء مهمة ما.

ب - الميل لتجنب الفشل ويتحدد من خلال:

١- الدافع لتجنب الفشل: وينظر إلى الدافع لتجنب الفشل على أنه القدرة على الإحساس بالخجل عند الإخفاق في تحقيق الهدف، وينشأ دافع تجنب الفشل من قلق الفرد نحو مهمة معينة مما يزيد من تجنبه لهذه المهمة.

٢- احتمالية الفشل: وتشير إلى تقدير الفرد وتوقعه لمدى احتمالية فشله في إنجاز المهمة.

٣- القيمة الباعثة: إن قيمة الباعث على تجنب الفشل ذات تأثير سلبي (الشعور بالخوف مثلاً)، والخوف من الفشل ينتج عن الشعور بالخزي والعار والخجل، عندما يفشل الفرد في أداء مهمة ما (الطراونة، ٢٠٠٥، ٦-٧)، و(حسن، ١٩٩٨، ٢٧-٢٩).

إن الدافع للإنجاز من خصال الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي عبر العديد من المواقف، في حين أن العوامل الأخرى (احتمالات النجاح أو الفشل، قيمة بواعث النجاح أو الفشل) محددات بيئية أو موقفية لدافعية الإنجاز، والتي تتباين من موقف لآخر.

وفيما بعد أضاف أتكنسون بعداً جديداً لمعادلته لدافعية الإنجاز، بعد أن لاحظ أن الإنجاز يستثار بالإضافة إلى دافعية الإنجاز بالعديد من البواعث مثل: (المكافآت المادية، المعززات الاجتماعية، المركز الاجتماعي المرتبط بالهدف المراد إنجازه)، لتصبح المعادلة على النحو التالية:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

دافعية الإنجاز= (دوافع النجاح× احتمالات النجاح× قيمة باعث النجاح) - (دوافع تجنب الفشل× احتمالات الفشل× قيمة باعث الفشل) + البواعث الخارجية (باهي، وشلبي، ١٩٩٨، ٣٤-٣٥).

إن الأفراد الموجهين بدافع النجاح لديهم دافعية مرتفعة للإنجاز وتحقيق الهدف، في حين أن الأفراد الموجهين بدافع الميل إلى تحاشي الفشل، يدخلون الموقف ولديهم مشاعر القلق والخوف من الفشل، ويكف الميل إلى تحاشي الفشل من قيمة الباعث للنجاح، ويؤثر سلباً على الدخول في مواقف الانجاز، وعلى أداء الفرد في هذه المواقف (خليفة، ٢٠٠٠، ١١٩).

وفي الميدان التربوي، فإن العوامل الثلاثة (الدافع للنجاح، احتمالية النجاح، قيمة باعث النجاح) يمكن أن تقوى أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فعلى المعلم أن يعمل على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، وعلى تقوية دافع التحصيل عند طلابه، من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي، وقابلة للحل.

٣- نظرية العزو لوينر (Weiner, 1966)

بالرغم من أن الأساس النظري لنظرية وينر(Weiner) الإعزائية ترجع إلى عالم النفس الاجتماعي الألماني هايدر(Heider)، إلا أن الاهتمام الأكبر بهذا الموضوع يرجع إلى العالم واينر، فمن خلال العديد من الدراسات التي أجراها ورفاقه، قدم الأساس الإمبريقي لتطوير نظرية العزو السببي (قطامي، وقطامي، ٢٠٠٠، ٢١٩).

تتجه نظرية العزو التي طرحها وينر إلى فهم كيفية تعليل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد.

"وتقوم نظرية العزو على ثلاثة افتراضات:

١- رغبة الناس بمعرفة الأسباب الكامنة وراء سلوكهم وسلوك الآخرين.

٢- وجود تفسير منطقي للأسباب التي يعزو الناس سلوكهم إليها.

٣- تأثير الأسباب التي يعزو الناس سلوكهم إليها بسلوكياتهم اللاحقة" (غباري، ٢٠٠٨، ٧٧).

لقد أشار وينر و زملائه (Weiner, et al) إلى أن اعتقادات الفرد فيما يتعلق بأسباب نجاحه أو فشله، تتوسط بين القدرة على فهم مهمة التحصيل والأداء النهائي، وأن الأفراد ينزعون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى مجموعة من العوامل هي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، والحظ (خنفر، ١٩٨٣، ٥).

وطرح وينر ثلاثة أبعاد أساسية لمبدأ السببية، والتي تختلف من شخص إلى آخر وهي:

١- موقع الضبط (السببية)، ويكون إما داخلياً أو خارجياً.

حيث يعزو الطلاب أسباب النجاح والفشل في أدائهم للمهمات الموكلة إليهم، إلى عوامل داخلية (كالجهد أو القدرة)، أو إلى عوامل خارجية (كالحظ أو صعوبة المهمة).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- استقرار السبب، فالسبب إما أن يكون ثابتاً أو متغيراً.

ويعتقد بعض الطلاب أن أسباب نجاحهم أو فشلهم ثابتة نسبياً، حيث أنها لن تتغير في المستقبل القريب، في حين يعتقد البعض الآخر أن عوامل نجاحهم وفشلهم قد تكون متغيرة دوماً، وعلى هذا النحو فإن (القدرة وصعوبة المهمة) يعتبران من العوامل الثابتة نسبياً، حيث أنهما لا تختلفان إذا تكررت محاولة القيام بالمهمة ذاتها، في حين أن عاملي (الجهد والحظ) يعتبران من العوامل غير المستقرة لتغيرهما من وقت لآخر.

٣-السيطرة أو قابلية ضبط السبب، فالسبب إما أن يكون قابل للتحكم به والسيطرة عليه، أو أن يكون غير قابل للتحكم والسيطرة.

ويعزو بعض الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة لإخضاعها للسيطرة (كالجهد) أو إلى عوامل غير قابلة للتحكم ولا يسهل السيطرة عليها (كالقدرة) (العتوم، وآخرون، ٢٠٠٥، ١٩٤-١٩٥).

يرى واينر (weiner, 1986) أن عزو الفشل إلى عوامل ثابتة مثل القدرة، أو صعوبة المهمة تقلل من توقع النجاح، مع ازدياد هذا الانخفاض عند تكرار الفشل، أكثر من عزو الفشل للعوامل غير الثابتة مثل (الجهد والحظ) (باهي، وشلبي، ١٩٩٨، ٥٠).

حيث يتأثر سلوك الناس بتوقعاتهم السببية للحوادث، إذ يؤثر عامل التوقع في دافعية الفرد، فعزو النجاح إلى خاصية مستقرة كالقدرة مثلاً يؤدي إلى توقع النجاح المستقبلي، إذ ينجم عنه سلوكيات دافعة كالاجتهاد والحماس والمثابرة، في حين أن عزو الفشل إلى عوامل مستقرة كتدني القدرة، يؤدي إلى توقع الفشل المستقبلي، وظهور سلوكيات غير دافعية للحماس، كالتقاعس عن العمل.

وعندما تكون الأسباب التي يعزو الطلاب فشلهم إليها ثابتة، وغير قابلة للتحكم، فإن سلوكهم المستقبلي لن يتغير لصالحهم، ولجلب المزيد من النجاح، ويدفع الاعتقاد الذي يكون قد تكون لديهم بعدم قدرتهم على تغيير الوضع القائم، للتصرف وفقاً لذلك، ويصبح عجزهم متعلماً حتى لو تهيأت لهم الفرصة للعمل بخلاف ذلك، وعلى هذا" فإن ما نلحظه عند بعض الطلاب من الفتور واللامبالاة ونقص الاهتمام، يعكس اعتقادهم بعدم قدرتهم على تغيير الأشياء، وقد يؤثر في ممارساتهم المدرسية، ويخلق عندهم شعور بالعجز المتعلم "(خنفر، ١٩٨٣، ٢).

إن أسلوب العزو الذي يطوره المتعلم في مواقف النجاح والفشل يحدد مدى تعرضه لحالة العجز المتعلم، فقد تبين أن الأفراد الذين يطورون إعزاءات سببية داخلية لفشلهم، يطورون عجزاً متعلماً أكثر من الأفراد الذين يعزون فشلهم لعوامل خارجية (قطامي، وقطامي، ٢٠٠٠، ٢٣١).

كما وتختلف الإعزاءات السببية (إدراك الفرد لأسباب النجاح والفشل) باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز كما بين وينر وكوكلا (Weiner & Kukla) " فالأفراد مرتفعو الحاجة للإنجاز يعزون أي نجاح أو فشل للعوامل الداخلية (كالجهد والقدرة)، في حين يعزو الأفراد منخفضو الحاجة للإنجاز النجاح للعوامل الخارجية مثل (انخفاض صعوبة المهمة والحظ) " (خليفة، ٢٠٠٠، ١٦٦).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يبين وينر أن الأفراد ذوي التحصيل العالي يعزون النجاح إلى امتلاك القدرة وبذلك يتوقعون النجاح في المستقبل، ويعزون الفشل إلى نقص الجهد ويدفعهم ذلك إلى بذل مزيد من الجهد لتحقيق النجاح في المرات القادمة، أما الأفراد ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، فإنهم يعزون الفشل إلى نقص القدرة، ويتوقعون عدم النجاح في المستقبل، ويعزون النجاح للظروف الخارجية كالحظ (الحجازين، ٢٠٠٢، ٥).

ويختلف تأثير النجاح والفشل على قوة الدافع لدى الأفراد وذلك لاختلاف درجة الدافع للنجاح، أو الدافع لتجنب الفشل، فالأفراد الذين يتصفون بارتفاع الدافع للنجاح سيرتفع لديهم الدافع للعمل إذا ما جوبهوا بقليل من الفشل، في حين أن النجاح المستمر يؤدي إلى انخفاض هذا الدافع، أما الأفراد الذين يتصفون بارتفاع الدافع لتجنب الفشل، سيرتفع لديهم الدافع للعمل في حالات النجاح، في حين أن الفشل سيؤدي إلى انخفاض هذا الدافع (أبو علام، ٢٠٠٤، ٢٦٨).

ويعقب النجاح عند وينر الشعور بالفخر، الأمر الذي يرفع من تقدير الفرد لذاته، بينما يعقب الفشل المعزو إلى عوامل غير ثابتة الشعور بالذنب والغضب من الآخرين، وهذا لا يقلل من تقدير الفرد لذاته، وإنما يرفع أداءه في المواقف التالية، أما الفشل المعزو لعوامل ثابتة فيعقبه الشعور بالخجل و الهوان، والذي يؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته (باهي، وشلبي، ١٩٩٨، ٥٧).

٤- نظرية التنافر المعرفي لفستنجر(Fistinger, 1957)

طرح ليون فستنجز (Leon Fistinger, 1957) نظريته في التنافر المعرفي محاولاً فيها تفسير العلاقة بين اتجاهات ومعارف الأفراد وأنشطتهم السلوكية التي يقومون بها.

والتنافر المعرفي هو "تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تنتابنا عندما ندرك عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك لدينا" (الرفوع، وآخرون، ٢٠٠٤، ٢٠٥).

لقد رأى فستنجر أن الأفراد يطورون معارف حول أنفسهم وحول العالم المحيط بهم، "ويسعى الأشخاص عادةً إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم، وبين أنساق معتقداتهم وسلوكهم، فداخل كل فرد عناصر معرفية تتضمن معرفته بذاته، ومعرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، وإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقتضي وجود أحدهما منطقياً غياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي ضرورة التخلص منه" (غباري، ٢٠٠٨، ٧٠).

فيحدث الاتساق أو الثبات المعرفي عندما تكون آراء واتجاهات ومعتقدات الأفراد، وأنماطهم السلوكية منسجمة مع بعضها البعض، ويحدث التنافر المعرفي عندما يحدث خلل، أو عدم انسجام بين أفعالهم السلوكية، والاتجاهات والمعتقدات التي يمتلكونها.

وحدد فستنجر ثلاثة مواقف عامة تنشط التنافر المعرفي لدى الفرد وتستثير السلوك وهي:

١- عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للشخص مع المعايير الاجتماعية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- عندما يتوقع الأفراد حدوث حدث ما ويقع حدث آخر بدلاً منه.

٣- عندما يقوم الأفراد بسلوك يختلف مع اتجاهاتهم العامة (الطراونة، ٢٠٠٥، ٩).

إن الحاجة إلى الاتساق المعرفي غالباً ما تستثير السلوك، فتناقض المعلومات، أو المدركات تجعل الفرد يشعر بحالة من عدم الارتياح، ويشعر بدافعية نحو اختزال النشاط المعرفي.

ويزداد مستوى الدافعية للتخلص من حالة التنافر المعرفي بازدياد حجمه، علماً أن حجم التنافر المعرفي يعتمد على مدى أهمية المعارف، بحيث يتناسب حجم التنافر المعرفي طردياً مع أهمية المعارف والمدركات التي يحملها الفرد (الريماوي، وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٨٢).

إن الحالة المنفرة الناشئة عن التناقض والتنافر بين معارف الفرد، تدفعه لأن يسلك للتقليل من التناقض، أو تحاشي المواقف المستقبلية التي يمكن أن تؤدي إلى ذلك، باتباع إحدى الطرق التي حددها فستنجر و"هي:

١- تغيير السلوك لينسجم مع اتجاهاته أو معتقداته.

٢- تغيير اتجاهاته ومعتقداته لتنسجم مع السلوك.

٣- البحث عن معلومات إضافية أكثر انسجاماً لتبرير السلوك.

٤- تشويه المعلومات والمعارف " (المرجع السابق، ٣٨٢).

٥: الاتجاه الحديث في تفسير دافع الإنجاز

ظهر اتجاه حديث في مجال تفسير دافعية الإنجاز رفض ما أخذت به النظريات التقليدية من اعتبار الدافع للإنجاز تكويناً أحادي البعد، كما رفض وجود استعداد ثابت عند الفرد يحدد سلفاً ناتج الإنجاز لديه، واعتبر أن الدافع للإنجاز على قدر كبير من التعقيد والتداخل، وأنه تكوين متعدد الأبعاد.

وتوصلت جهود الباحثين أصحاب هذا الاتجاه كجونسون ومهرابيان (١٩٦٨)، وهيرمانز(١٩٧٠)، وجاكسون(١٩٧١)، إلى استنتاج مفاده أن النظريات التقليدية في دافعية الإنجاز عقيمة، وأن المقاييس المشتقة منها تفتقر إلى الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وأن هناك حاجة ماسة إلى وضع إطار نظري جديد، وبناء مقاييس موضوعية لدافع الإنجاز مشتقة منها (صابر، ٢٠٠٣، ٤٥).

وبناءً على ذلك توصل ميتشيل السباق في هذا المجال من خلال التحليل العاملي في دراسة أجراها على عينة مكونة من (١٣١) طالباً، إلى استخلاص ستة عوامل مستقلة، هي بمثابة العوامل المكونة لدافع الإنجاز، وأكد بذلك على أن الدافع للإنجاز ليس تكويناً أحادي البعد، وأن أية محاولة لاعتباره كذلك ستؤدي إلى تشويه هذا المفهوم، بالإضافة إلى خطأ منهجي ونتائج متعارضة (الشرنوبي، ١٩٨٨، ٢١).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثم توالت الدراسات المؤيدة لهذا الاتجاه والتي حاولت تحديد ملامحه والتي من أبرزها دراسة مهرابيان(Mehrabian) والذي قام بتصميم مقياسين للميول الإنجازية أحدهما للذكور، والآخر للإناث، وتوصل إلى تحديد مجموعة من الأبعاد التي تعتبر هامة في قياس الميل للإنجاز وهي:
الأنشطة الإنجازية- الرغبة في النجاح- تفضيل المخاطرة المعتدلة، المكانة، المهارة- المثابرة- تفضيل العمل الصعب- الابتكار- الطموح- الخوف من الفشل- تقدير الوقت- الاستقلال- تحديد الأهداف المستقبلية ومحاولة تحقيقها (عطية، ٢٠٠٢، ٨٢).

ودراسة هرمانز (Hermans, 1970) التي حدد فيها مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح – سلوك تقبل المخاطرة – الحراك الاجتماعي- المثابرة- توتر العمل أو المهمة- إدراك الزمن- التوجه للمستقبل- اختيار الرفيق- سلوك التعرف – سلوك الإنجاز (المرجع السابق، ٩٣).

كما صاغ جاكسون وآخرون (Jackson , et al, 1976) في دراستهم ملامح الاتجاه الحديث لدافع الإنجاز باعتباره نتيجة لستة عوامل مستقلة هي: المكانة بين الأنداد- المكانة بين الخبراء- التملك- الاستقلال- التنافسية- الاهتمام بالامتياز(أبو مسلم، ١٩٩٣، ٣٨٧).

وتوصل عبد القادر(١٩٧٧) باستخدام التحليل العاملي، إلى استخلاص ثلاثة عوامل أساسية في الدافع للإنجاز وهي: الطموح العام، النجاح بالمثابرة وبذل الجهد، والتحمل من أجل الوصول للهدف (خليفة، ٢٠٠٠، ٩٣).

وفي دراسة الأعسر وآخرون (١٩٨٣) التي قامت فيها بدراسة مسحية شاملة لماهية الجوانب والأبعاد الأكثر شيوعاً في الاختبارات والاستبيانات، التي وضعت بهدف الاستخدام في قياس الدافع للإنجاز لدى مختلف الباحثين، تم التوصل إلى تحديد ثمانية عشر بعداً وهي:
توجه العمل- وجهة الضبط – التعاطف الوالدي- الخوف من الفشل – القلق المعوق – وجهة مثير السلوك – التقبل الاجتماعي – قلق التحصيل الإيجابي – المثابرة – الاستقلال – الجمود – احترام الذات – الاستجابة للنجاح أو الفشل – التوجه نحو المستقبل – الاستغراق في العمل – التقييد الوالدي – المنافسة – التحكم في البيئة (أبو مسلم، ١٩٩٣، ٣٨٧).

وتوصل فليفل (١٩٨٥) في دراسته التي أخضع فيها عدد من متغيرات دافع الإنجاز، التي وردت في عدد من الدراسات والمقاييس السابقة للتحليل العاملي، إلى أن هذه المتغيرات تنتظم خلال سبعة من العوامل لدى عينة من طلاب الجامعة وهي: التطلع للنجاح و التفوق عن طريق بذل الجهد- المثابرة- القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها- الاستقلالية- الانتماء إلى الجماعة- مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين (محمود، ١٩٩١، ١٣).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤: دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي

يعتبر دافع الإنجاز الدافع الأهم الذي يؤثر ويتأثر بعملية التعلم، حيث يمثل الرغبة في التحصيل، والنجاح والأداء المتميز، والمثابرة حتى يتحقق الهدف من عملية التعلم.

فالدافع يستثير حماسة الفرد للتحصيل، ويحمله على الاستمرار في سعيه لذلك، ويستفيد عندئذ من قدراته وطاقاته، ويستثمرها في مزيد من التحصيل والتفوق.

إن دافع الإنجاز الدراسي مكون هام في النشاط المدرسي، إذ يؤثر في التحصيل الدراسي، وقد ظهرت وجهات نظر متعددة، أفضت إلى أن الضعف في دافع الإنجاز أو تدني مستواه، يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للمتعلم، حتى ولو كان المتعلم من ذوي الذكاء المرتفع (الهلسا، ١٩٩٦، ٤).

وتؤكد نظرية الدافعية للتحصيل أن الطلاب الذين يتمتعون بدافع إنجاز عالٍ يحققون مستوى تحصيل عالٍ، ويدلل على ذلك نتائج دراسات عدة منها دراسة (انتوستيل) التي أظهرت أن الطلبة ذوي دافعية الإنجاز العالية يتمتعون بتحصيلٍ عالٍ (الحجازين، ٢٠٠٢، ١١)، و(أتكنسون) الذي توصل إلى أن التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، يحصلون على درجات عالية في المدرسة، كما أنهم يستجيبون للفشل بطريقة مختلفة عن الأشخاص منخفضي الإنجاز، حيث يزيدهم الفشل إصراراً ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفضو الإنجاز من الموقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم (العبد الله، والخليفي، ٢٠٠١، ١٩).

وفي دراسة كاجان، كونجر، وموسين (Kagan, Conger & Mussen) تبين أن الأطفال الذين أظهروا رغبة قوية للإنجاز خلال سنوات ما قبل المدرسة، تستمر هذه الدافعية لديهم خلال سنوات المراهقة والرشد المبكر، كما كشفت الدراسة التتبعية لهؤلاء الأطفال، أنهم حققوا مستويات نجاح مرتفعة في المدرسة الثانوية والجامعة، كما شغلوا مراكز مرموقة في المجتمع (الطواب، ١٩٩٠، ٢٥-٢٦).

وكشفت دراسة علي (Ali, 1988) أن أفراد العينة الذين حصلوا على درجات عالية في دافعية الإنجاز، أدوا الامتحانات الدراسية بنجاح (العبد الله، والخليفي، ٢٠٠١، ٢١).

إن ثمة علاقة ارتباطية جيدة بين الأداء والدافع للإنجاز فالأفراد مرتفعو دافع الإنجاز يؤدون أعمالهم بصورة أفضل من منخفضي الدافع للإنجاز، وذلك لأن الدافع للإنجاز المرتفع يدفع الأفراد إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم ليصبحوا بارعين في أعمالهم، ويتعلموا بطريقة أسهل، ويؤدوا أعمالهم في وقتٍ أقل من غيرهم.

وأكدت دراسة البنا (١٩٩٠) التي قامت فيها بمراجعة للعديد من الدراسات السابقة التي بحثت العلاقة بين دافع الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسيين، وجود علاقة تبادلية بين دافع الإنجاز والتحصيل، وأنه من الممكن أن يكون التحصيل الدراسي معبراً عن مستوى دافع الإنجاز، كما أن دافع الإنجاز يفسر حوالي(٠,٢٧) من التباين في التحصيل الدراسي (الهلسا، ١٩٩٦، ٤).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إن دافع الإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم فحسب، بل هو شرط ضروري أيضاً للاحتفاظ باهتمام المتعلم، وزيادة جهده، بحيث يؤدي إلى تركيز الانتباه، وتأخير الإحساس بالتعب فيزيد الإنتاج.

وتسهم القوة الدافعة للإنجاز في الحفاظ على مستويات متقدمة من الأداء لدى الطلبة، والذي يبدو من خلال العلاقة الإيجابية بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد، بصرف النظر عن القدرات العقلية التي يمتلكها الطلبة (العويهان، ٢٠٠٧، ١٩).

ويعتبر دافع الإنجاز خلال سنوات المدرسة، من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل، أو عدم تحقيقه في المواقف التي تتطلب التفوق، وبذلك فهو قوة مسيطرة في حياة التلاميذ، إذ "يعتمد قبول المعلمين لهؤلاء التلاميذ على الاستمرارية في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز، فيسعى الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع، لبذل محاولات جادة، للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف"(العساف، ٢٠٠٥، ٧٤)، وإن حالة السرور التي يتوقعها الفرد نتيجة إنجازه مهمة ما بطريقة مميزة هي أساس دافع الإنجاز، فيعمل دافع الإنجاز الدراسي على زيادة قدرة الفرد على التحصيل المميز، وتحقيق مستويات متقدمة من الإنجاز (أبو زيد، ٢٠٠٥، ٣١).

كما وتنبع أهمية الدافعية كونها أحد أهم العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل، بما للدافعية من علاقة بميول الطالب، فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بنشاط وفعالية.

و"يوضح ماكيلاند أن دافعية الإنجاز المرتفعة تؤدي إلى المنافسة والتفوق، وعلى ذلك فإن الأفراد الأكثر دافعية للإنجاز أكثر تحصيلاً، والعكس صحيح" (الطواب، ١٩٩٠، ٤٣). وبالمقابل يترتب على انخفاض دافع الإنجاز الدراسي، فقدان الحماسة للمدرسة وعدم تقبل أهدافها وعدم الإيمان بها، وربما العداونية واللامبالاة، ومفاهيم الذات السلبية، وكل هذه عوامل تعزز الفشل الدراسي، في حين أن الدوافع القوية تعمل كقوة محركة للوصول إلى التفوق الدراسي.

والدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلم، ومصدر لاختلاف المتعلمين، فقد يغير الدافع طالباً فاشلاً فيجعله متفوقاً، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب في رسوب طالب ذكي، بينما يجعل طالب آخر أقل مقدرة بكثير يؤدي العمل بنجاح (زياد، ٢٠٠٤، ٨).

حيث يتميز الأفراد ذوي دافع التحصيل المرتفع بأنهم يعملون بجدية أكثر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وعند مقارنتهم مع من هم في مستواهم من حيث القدرة العقلية، ولكن أقل مستوى منهم في دافعية التحصيل، وجد أنهم يسجلون علامات أفضل في اختبار السرعة، وفي إنجاز المهمات الحسابية واللفظية وحل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، وهم واقعيون في انتهاز الفرص، بخلاف أقرانهم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنخفضين في دافع الإنجاز، الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (غباري، ٢٠٠٨، ٥١).

ويذكر ماكيلاند أن الأفراد المنجزين مستعدون للتعلم بدرجة أسرع، وإلى العمل على نحو أفضل، وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح، والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة (باهي، وشلبي، ١٩٩٨، ٢٩).

كما يبين ولسون وانتوستيل (Willson & Entwistle) في دراستهما لعينة من طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين، أن الطلبة المتفوقين كانوا أفضل تحصيلاً وأعلى قدرة عقلية وأكثر دافعية ومثابرة واجتهاد، وأكثر استقلالاً عاطفياً في شخصياتهم من غير المتفوقين (المجالي، ١٩٩٦، ٢٩-٣٠).

وقد خص(الياس) الطالب ذا المستوى المرتفع في الدافعية الدراسية بمجموعة من الخصائص وهي أنه:

١- يقبل على العمل الدراسي بحماس ونشاط.

٢- يبذل أقصى جهده للحصول على درجات مرتفعة في المواد الدراسية.

٣- يصمم برغبة وشغف على النجاح بتفوق.

٤- يحب أساتذته ومعهده التعليمي.

٥- متعاون مع زملائه (كنعان، ٢٠٠٣، ١٢).

إن قدرة المتعلم على التعلم والتحصيل، ترتبط بنزعة الدافعية إلى إنجاز النجاح لديه، وبما أن هذه النزعة مكتسبة، فهناك إمكانية لتعديلها، وإن أي تعديل يطرأ عليها يؤدي إلى تعديل قدرة المتعلم على التحصيل الدراسي.

وعلى هذا نجد أنه من الهام أن يتوجه الاهتمام في المؤسسات التعليمية، إلى تنمية هذا الدافع لدى المتعلمين، لما له من دو هام ومميز في التحصيل، وكونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق الذات عند الفرد وبتفوقه ومدى نجاحه.

إن توجيه الاهتمام إلى دافع الإنجاز الدراسي وتناوله بالبحث والدراسة يمكن من تحقيق هدفين اثنين هما:

١- إمكانية التنبؤ بنجاح الطلبة من خلال هذا المتغير واستخدامه كمعيار إضافي للقبول في الدراسة.

٢- تشخيص الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، ومن ثم إخضاعهم إلى برنامج توجيهي لتطوير مستوى دافعيتهم (الهيازعي، والسامرائي، ١٩٨٨، ٦٧).

وقد اقترح التربويون بعض الأساليب التي تعزز دافع الإنجاز عند الطلبة كان من أهمها:

إبلاغ الطلبة بالموضوع المراد دراسته سابقاً وتوضيح أهدافه، لفت انتباههم للموقف التعليمي، وللأدلة والبراهين المعززة له، إحداث تغييرات في الظروف المادية للموقف التعليمي بما يلائم الأنشطة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التعليمية المخططة، وبما يمكنهم من إشباع حاجاتهم المعرفية والإدراكية، إشاعة جــو مـــن المـــرح والطمأنينة، وعدم القلق بينهم، خلق بيئة تعليمية مناسبة، وإثارة الدهشة من خلال الاستثارة الـــصادمة بما يلجأ إليه المعلم من مثيرات تترك في نفس الطلبة أثراً صادماً وتضعهم في موقف الحائر المتسائل، مما يحرك ويحفز فضولهم، ويدفعهم لخفض مستوى توترهم النفسي (أبو دلاح، ٢٠٠٣، ٤٨).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الخامس

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بأسلوب التعلم

ثانياً: الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات الأكاديمي

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بدافع الإنجاز الدراسي

رابعاً: الدراسات التي تناولت أساليب التعلم ودافع الإنجاز الدراسي

خامساً: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي

سادساً: تعقيب على الدراسات السابقة

سابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً: الدراسات المتعلقة بأسلوب التعلم

١- دراسة مرزوق مرزوق في مصر (١٩٩١) بعنوان: نوعية الأداء التعليمي وعلاقته بمفهوم التعلم وإستراتيجية المعالجة .

- هدف الدراسة: بحث التعلم الإنساني من منظور الترتيب الثاني كما أسماه مارتون من خلال إيجاد العلاقة بين ثلاثة متغيرات أساسية في التعلم هي: مفهوم التعلم من منظور سالجو، واستراتيجية المعالجة من منظور مارتون وسالجو، ونوعية الأداء التعليمي (Solo) من منظور بيجز.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية بالمدينة المنورة بلغ عدد أفرادها ١٠٥ طالب، من التخصصات الأدبية بالمستوى الثاني ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٩-٢٣) سنة، وقد تم انتقاء أفراد العينة ممن يتمتعون بذكاء متوسط (٩٠-١٠٩) وذلك بناءً على نتائج اختبار المصفوفات المتتابعة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن(Raven) والذي قننه على البيئة السعودية فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٧٩)، وقصة "أهل الكهف" إعداد محمد رواس قلعجي والتي تقع في حوالي (٤٠) صفحة، إلى جانب استفتاء يحتوي على عدد من الأسئلة المفتوحة في ضوء اقتراح مارتون حول مفهوم التعلم، والطريقة المتبعة في دراسة وفهم القصة، وأخرى مغلقة (محددة الإجابة) على طريقة ليكرت الخماسية.
- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقات قوية وموجبة بين مفهوم التعلم ونوعية الأداء، وبين نوعية الأداء وإستراتيجية المعالجة، وبين مفهوم التعلم وإستراتيجية المعالجة، وهذه العلاقات أثبتت علاقة الارتباط الموجبة والقوية بين متغيرات الدراسة الثلاثة (نوعية الأداء، مفهوم التعلم، إستراتيجية المعالجة)، حيث ارتبط الأداء من نوع العلاقة (R) مع المفهوم "الاستنتاجي" للتعلم، والمستوى المعمق للمعالجة (DLP)، كما بينت النتائج أن عدد الطلبة الذين كانوا يستخدمون إستراتيجية المعالجة السطحية (SLP) أكثر من الطلبة الذين كانوا يستخدمون الإستراتيجية المعمقة (DLP)، وعدد الطلبة الذين كان أداؤهم من نوع التركيب المتعدد (MS)، أكثر من عدد الطلبة الذين كان أداؤهم من نوع العلاقة (R)، وأن عدد الطلبة الذين ينظرون للتعلم على أنه إعادة إنتاج أكثر من عدد الطلبة الذين ينظرون للتعلم على أنه "استنتاج" أو تجريد للمعنى.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- دراسة شميك ولوكارت (Schmek & lokart) في أمريكا(١٩٩٣) بعنوان: التنبؤ بدرجات علم النفس التربوي من خلال أساليب التعلم

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين أساليب التعلم كما تحددها أداة الدراسة، وبين درجة التحصيل الدراسي، والفروق في هذه الأساليب العائدة للعمر.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بلغ عدد أفرادها (١٠٥) طالباً وطالبة، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات دراسية تبعاً لمتغير العمر: المجموعة الأولى من(١٩ــ٢٣) سنة، المجموعة الثانية من(٢٤ــ٣٣) سنة،والمجموعة الثالثة من(٣٤ــ٥٧) سنة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة عمليات التعلم لشميك.
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط بين الأساليب الأربعة التي تقيسها الأداة ودرجات الطلاب التحصيلية في المقررات الدراسية التي اختبروا فيها، كما أظهرت النتائج وجود اختلافات بين المجموعات الثلاث في أسلوب الدراسة المنهجية فقط، حيث تفوقت المجموعة الثالثة (٣٤ــ٥٧) سنة على المجموعتين الأولى والثانية .(Gadzella , et al, 2002, 3)

٣- دراسة نجيب خزام وصالحة عيسان في عُمان (١٩٩٤) بعنوان: استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين.

- هدف الدراسة: تعرف الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلاب الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، والاندماج في الدراسة الجامعية.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس بلغ عددهم (٢٣٤) طالباً وطالبة، منهم (٦٧) من الذكور و(١٦٧) من الإناث، ينقسمون إلى (٥١) من التخصصات العلمية، و(١٨٣) من التخصصات الأدبية.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار لطلاب الجامعة في ضوء تصنيف وينستين(Weinstein, 1988).
- نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة وجود اختلاف بين الذكور والإناث في ست فئات من الاستراتيجيات من أصل ثماني فئات، وتشابه في اثنتين منها، فنواحي التشابه في استراتيجيات التعلم أقل من نواحي الاختلاف، في حين كان التشابه بين التخصصات الدراسية الأدبية والعلمية في استراتيجيات التعلم أكبر من نواحي الاختلاف، فقد وجد اختلاف في فئتين فقط من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فئات استراتيجيات التعلم، بينما تساوت أوجه الشبه والاختلاف في فئات استراتيجيات التعلم بين الطلاب الجدد والطلاب على وشك التخرج.

٤- دراسة علي كاظم وعامر ياسر في ليبيا(١٩٩٨) بعنوان: أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس.

- هدف الدراسة: تعرف أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في أساليب التعلم العائدة إلى الجنس والتخصص.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة قاريونس، من اختصاص الآداب والتربية والعلوم بلغ عدد أفرادها(١٣١) طالباً وطالبة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة عمليات التعلم لشميك (Schmeck).
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة أن أفراد العينة يستخدمون أساليب التعلم بدرجات متباينة، وأن أدنى متوسط كان في استخدام أسلوب الدراسة المنهجية، في حين أن أعلى متوسط كان في أسلوب الدراسة المعمقة حيث برز ميل لدى أفراد العينة إلى معالجة المعلومات الدراسية بعمق، كما ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عائدة للجنس أو التخصص، باستثناء الفروق في التخصص الدراسي في استخدام أسلوب الاحتفاظ بالحقائق، لصالح التخصص الأدبي.

٥- دراسة ماشيشي ورابين (M.K .Mashishi & C.R Rabin) (١٩٩٩) بعنوان: دراسة ارتباط مداخل التعلم مع بيئات ومفاهيم التعلم لمجموعة من طلاب السنة الرابعة قسم المحاسبة.

- هدف الدراسة: تعرف مداخل التعلم المتبناة من قبل طلاب السنة الرابعة في حقل المحاسبة، والكشف عن كيفية اندماج الطلاب في السياق التعليمي، ومفاهيم الطلاب عن مادة المحاسبة.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب قسم المحاسبة في جامعة Witwatersrand بلغ عدد أفرادها(١٦٢) طالباً وطالبة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان مداخل الطلاب للدراسة لبيجز، واستبيان أعد خصيصاً ليتناسب مع بنية مقرر المحاسبة، لقياس اندماج الطلاب في السياق التعليمي، إلى جانب سؤال مفتوح متضمن في استبيان المداخل حول تعريف الطلاب لمفهومهم عن مادة المحاسبة.
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة أن غالبية الطلاب يتبنون المدخل السطحي في التعلم، وأن من أهم أسباب غياب أفراد العينة عن الدروس بنسبة (٧٨%) شبه المحاضرة بمحتوى المادة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأساسية، كما بنيت النتائج أن الطلبة لا يمتلكون مفاهيم إنتاجية لمادة المحاسبة، فهم لا يدمجون معرفتهم وفهمهم للموضوعات الجديدة في بنيتهم المعرفية.

٦ـ دراسة عارف عطاري في ماليزيا (٢٠٠٢) بعنوان: منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

- هدف الدراسة: تعرف منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية، وما إذا كان هناك فرق بين درجة التفضيل والاستخدام، والكشف عن الفروق في مناحي التعلم بين الطلاب تبعاً لخصائصهم الشخصية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية).
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، بلغ عدد أفرادها(٣٦٣) طالباً وطالبة، منهم(٥١,٨%) ذكور و (٤٧,٩%) إناث، من السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة، من كليات علوم الوحي، الإنسانيات، الهندسة والعمارة، الاقتصاد والإدارة، والقانون.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان "قائمة مناحي الدراسة لووف " Approaches to studying, inventory 1993"
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة أن المشاركين يفضلون ويستخدمون المناحي الثلاثة السطحي، المعمق، الاستراتيجي بدرجات متفاوتة، وقد جاء المنحي الاستراتيجي في المقدمة يليه المنحى المعمق ثم المنحى السطحي تفضيلاً واستخداماً، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التفضيل والاستخدام للمناحي الثلاثة وأبعادها الفرعية، باستثناء أحد أبعاد المنحى السطحي وهو"التوصل إلى المعنى"، وقد كانت معدلات التفضيل أعلى باستمرار من معدلات الاستخدام، وبشكل خاص كانت الفروق بين متوسطات تفضيل واستخدام المنحى الاستراتيجي، ثم المنحى المعمق واسعة ودالة، بينما كانت الفروق بين معدلات تفضيل واستخدام المنحى السطحي ضئيلة رغم دلالتها الإحصائية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بخصوص تفضيل، واستخدام أسلوب التعلم المعمق، السطحي، الاستراتيجي باستثناء أحد أبعاد المنحى المعمق وهو"استخدام الشواهد"، وبعدين من أبعاد المنحى السطحي وهما "الاعتماد على الحفظ" و "القلق"، وبعد "الدراسة المنظمة" من المنحى الاستراتيجي لصالح الإناث، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعاً للتخصص في أساليب التعلم باستثناء فروق في محورين من محاور المنحى الاستراتيجي وهما "تنظيم الوقت، وتنظيم الدراسة"، وذلك بشأن التفضيل فقط، بينما لم تظهر فروق بين المشاركين تبعاً لمتغير السنة الدراسية باستثناء بعد "عدم الترابط" في أسلوب التعلم السطحي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧- دراسة شيريل سنلغروف (Sherrill .R, Snelgrove)(٢٠٠٤) في بريطانيا بعنوان: مداخل التعلم لدى طلاب التمريض.

- هدف الدراسة: تقييم مداخل تعلم طلبة قسم التمريض، وعلاقتها بالمعدل التراكمي للطلبة.
- عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة معهد التربية العالي في جنوب ولاية ويلز.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان عمليات الدراسة لبيجز.
- نتائج الدراسة:خلصت الدراسة إلى أن غالبية الطلبة يتبنون المدخل السطحي كأسلوب تعلم في دراستهم، بينما يتبنى قلة من الطلبة المدخل المعمق، وأن هناك علاقة ارتباط إيجابية ودالة إحصائياً بين مدخلي التعلم المعمق، والتحصيلي، والمعدل التراكمي العام، وبين المدخل المعمق ودرجات التحصيل في مقرر علم الاجتماع، وعلاقة ارتباط سلبية ودالة إحصائياً بين المدخل السطحي، ودرجات التحصيل في مقرر علم النفس.

٨- دراسة عزت حسن وأبو المجد الشوربجي في مصر (٢٠٠٥) بعنوان: مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

- هدف الدراسة: معرفة تأثير كل من مساندة المعلم لأسئلة الطلاب، والدافعية لطرح الأسئلة، المشاركة في الفصل، واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وإلى تعرف الفروق بين الجنسين في هذه المتغيرات.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عدد أفرادها (٣٧٠) طالباً وطالبة، منهم (١٧٩) طالباً و(١٩١) طالبة، تم اختيارهم من (٦) مدارس بواقع مدرستين في كل إدارة تعليمية ،إحداهما للبنين وأخرى للبنات وبواقع فصلين من كل مدرسة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس مساندة المعلم لأسئلة الطلاب أعده الباحثان في ضوء المقياس الذي أعده كرابنيك وشارما(Karabenic & Sharma, 1994)، ومقياس الدافعية لطرح الأسئلة (QMS) والذي أعده أتيكن ونير (Aitken & Neer, 1993)، واستبيان المشاركة في الفصل والذي أعدّه الباحثان في ضوء الأسئلة التي اقترحها فاسنجر (Fassinger, 1995) في هذا المجال، واستبيان استراتيجيات التعلم ترجمة وتعريب عزّت عبد الحميد حسن (١٩٩٩).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود أثر موجب لكل من إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، ومساندة المعلم لأسئلة الطلاب، والدافعية لطرح الأسئلة، والمشاركة في الفصل على التحصيل الدراسي، إلى جانب وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لمساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة في حجرة الدراسة، والمشاركة في الفصل وذلك لصالح الطلاب الذكور، بينما لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.

٩- دراسة سيد تيس وآخرين في الجزائر (٢٠٠٧) بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية مدعومة ببعض الأنشطة المختبرية على أساليب تعلم بعض المفاهيم الكيميائية في السنة الأولى بالتعليم الجامعي بالجزائر.

- هدف الدراسة: تعرف أساليب التعلم التي يوظفها طلبة المرحلة الجامعية الأولى في دراستهم، ومعرفة أثر إستراتيجية مصممة من طرف هيئة التدريس في مختبر تدريس بنية المادة بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة في الجزائر، والكشف عن الفروق في هذه الأساليب تبعاً لمتغيري الجنس، والاندماج في التعليم الجامعي.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من الطلبة والطالبات الوافدين إلى المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر في فرع العلوم، بلغ قوامها(١٨٥) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين، الأولى المجموعة الضابطة وقوامها (١٣٥)، منهم(٤٨) طالباً، و(٨٧) طالبة، والثانية المجموعة التجريبية وقوامها(٥٠) منهم (١٦) طالباً، و(٣٤) طالبة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس أساليب التعلم لشميك(Schmeck 1983) إلى جانب إستراتيجية تعليم مصممة من طرف هيئة تدريس مادة الكيمياء، طبقت على المجموعة التجريبية.
- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فروقاً في أساليب التعلم المتبعة بين المجموعتين، حيث كان أسلوب استبقاء الحقائق أكثر الأساليب تفضيلاً، يليه أسلوب الدراسة المنهجية لدى المجموعة الضابطة، في حين أن أسلوب الدراسة المسهبة كان أكثر الأساليب تفضيلاً لدى طلبة المجموعة التجريبية، تلاه أسلوب الدراسة المنهجية، وقد ظهر أثر للإستراتيجية المقترحة والمصممة وفق أعمال ونشاطات المختبر في تغيير، أو تصويب توظيف الطلبة لأساليب التعلم المفضلة لديهم، وكان أعلى أثر للإستراتيجية المقترحة على أسلوب استبقاء الحقائق، تلاه أسلوب المعالجة المسهبة، ثم أسلوب الدراسة المنهجية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تفضيل الطلبة الذكور والإناث لأساليب التعلم، بينما ظهرت فروق في تفضيل الطلاب

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لأساليب التعلم بين بداية المرحلة الجامعية وبعد مرور سنة كاملة، لدى نفس الطلاب في بعض أساليب التعلم، وهي (أسلوب الدراسة المنهجية، وأسلوب المعالجة المسهبة).

ثانياً: الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات الأكاديمي

١- دراسة جنس وليامز (Janice. E, Williams) في أمريكا (١٩٩٦) بعنوان: مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الفعلي لدى المراهقين ذوي القدرة.

- هدف الدراسة: تقييم الاتساق بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي الفعلي لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل، في مادتي الرياضيات واللغة.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من الطلبة بلغ عدد أفرادها (١٠٣) طالباً وطالبة، منهم(٤٩) ذكور و(٥٤) إناث، مسحوبة من(٩) صفوف، اختيرت من المدارس الرسمية.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة نسخة موازية لمقياس مفهوم الذات للأطفال الموهوبين (ME)، إلى جانب سجلات التحصيل الدراسي.
- نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى أن الاتساق لكلا المجموعتين (الذكور والإناث) نزعت لتكون أكثر انسجاماً في مادة الرياضيات منه في مادة اللغة، وأبرزت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مفاهيم الذات الأكاديمية (اللغوي والرياضي) وفي الأداء الأكاديمي المرتبط بهما، حيث أظهر الذكور والإناث نماذج اتساق متماثلة بين مفاهيم الذات الأكاديمي والأداء الفعلي المرتبط بها.

٢- دراسة باربرا بايرن (Barbara. M, Byrne) في نيويورك (١٩٩٨) بعنوان: فحص العلاقة السببية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

- هدف الدراسة: تعرف اتجاه العلاقة السببية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وما إذا كانت مفاهيم الذات الأكاديمية في مجالات معينة كالرياضيات، واللغة الإنكليزية تصلح كمتنبئ بالتحصيل الأكاديمي في هذه المجالات.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية بلغ عدد أفرادها(٨٧٧)، منهم (٢٥٢) تلميذ في الصف الثالث الابتدائي، و (٢٩٠) طالب في الصف السابع الإعدادي، و(٣٣٥) طالب في الصف الثاني الثانوي.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان وصف الذات لمارش (Marsh) بصوره الثلاثة المناسبة للمراحل الدراسية الثلاث: (SDQI) للأطفال ما قبل سن المراهقة، و (SDQII) للمراهقة المبكرة، و(SDQIII) لمرحلة المراهقة المتأخرة، إلى جانب سجلات التحصيل الدراسي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى إثبات وجود العلاقة السببية لستة أوضاع من تسعة أوضاع تم قياسها، حيث تم قياس ثلاث علاقات (مفهوم الذات الأكاديمي العام والتحصيل، مفهوم الذات الرياضي والتحصيل، مفهوم الذات في مادة العلوم والتحصيل) عند كل مرحلة من المراحل الثلاث (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية)، فقد كانت النتائج غير حاسمة بالنسبة للعلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي في اللغة الإنكليزية، والتحصيل المرتبط به لدى التلاميذ في الصف الثالث الابتدائي، وبين مفهوم الذات الأكاديمي العام والتحصيل الأكاديمي العام، ومفهوم الذات الرياضي والتحصيل المرتبط به لدى طلاب الصف السابع الإعدادي، في حين أقرت العلاقة السببية بين مفهوم الذات الأكاديمي العام والتحصيل الدراسي العام وبين مفهوم الذات الرياضي والتحصيل في مادة الرياضيات للصفين الثالث الابتدائي والثاني الثانوي، وقد كان اتجاه العلاقة من التحصيل إلى مفهوم الذات، في حين اختلف اتجاه العلاقة السببية في مادة اللغة الإنكليزية والتحصيل المرتبط بها والتي أُقرت أيضاً لدى طلاب الصفين السابع الإعدادي، والثاني الثانوي، فكان عكسياً من مفهوم الذات في مادة اللغة الإنكليزية إلى التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنكليزية.

٣- دراسة مفيد نوفل في فلسطين (١٩٩٨) بعنوان: مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

- هدف الدراسة: الكشف عن الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، مكان السكن، ومستوى تعلم كل من الأب والأم).
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، من قاطني القرية والمدينة، بلغ عدد أفرادها (٣٨٣) طالباً وطالبة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان مفهوم الذات الأكاديمي لبروك أوفر (Brookover).
- نتائج الدراسة: كشفت النتائج عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث، أو تبعاً لمتغير مكان السكن، ومتغير مستوى تعلم الأم، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير مستوى تعلم الأب.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- دراسة فاندام وميــرتنس (Van Damme, J & Mertens ,w) فــي أمريكــا (٢٠٠٠) بعنوان: مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي (الأسباب والآثار).

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، والقدرة التنبؤية لكل منها بالآخر، وإلى الكشف على أثر الجنس والصفات المدرسية على هذه العلاقة السببية، وتعرف الخاصية الدافعية لمفهوم الذات الأكاديمي.
- عينــة الدراســة: أجريــت الدراســة علــى (٦٤١١) طالبــاً وطالبــة مــأخوذين مــن (٥٩) مدرسة ثانوية تمت متابعتهم لمدة سبع سنوات.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان مفهوم الــذات الأكــاديمي لــسميتس وفورســت (Smits & Vorst, 1982) بعد أن أضيف إلى بنية الاستبيان بعض العبارات من اســتبيان جنسن (Janssen)، ومقياس مفهوم الذات الأكــاديمي المدرســي لــستول (Stoel, 1980)، بالإضافة إلى استبيان الحكم المدرسي الغير معرفي والذي يتضمن ثلاثــة مقــاييس تــستخدم كمتنبئ لدرجات الجهد، التركيز، الصلة المدركة للتعلم.
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحــصائية بــين مفهــوم الــذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وإلى أن مفهوم الذات الأكاديمي في نهاية السنة الأولى مؤشر هام للتحصيل اللاحق، وأن درجات التحصيل متنبأ هام لمفهوم الذات اللاحق، لكنه ليس المتنبئ الأهم، إذ أن المتنبئ الأساسي لمفهوم الذات الأكاديمي في نهاية السنة الرابعة هــو المــستوى السابق لمفهوم الذات، وهذه النتائج تشير بوضوح إلى علاقة سببية متبادلة بــين المفهــومين فكليهما السبب والنتيجة، كما بينت النتائج أن التأثير السببي لمفهوم الذات الأكاديمي في جــزء منه كان نتيجة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإدراك الوثيق الصلة للتعلم، والتي فــي جزء منها لها تأثير سببي على مستوى الجهد المبذول، أما بالنسبة للعلاقــة الــسببية باتجــاه التحصيل الأكاديمي ← مفهوم الذات الأكاديمي فلم يظهر أية تأثيرات للجــنس، أو الــصفات المدرسية، أما العلاقة السببية باتجاه مفهوم الذات الأكاديمي ← التحصيل الدراسي فقــد تــأثر بإدراكات الطلاب لصلة المدرسة والتقرير الذاتي لدرجات الجهد المبذول، وهذه النتائج دعمت التأثير الدافعي لمفهوم الذات الأكاديمي.

٥- دراسة جون باير (John. L, Byer) في أمريكا (٢٠٠٠) بعنوان: تأثير الغيــاب ومفهــوم الذات الأكاديمي على التحصيل الدراسي لصف الحادي عشر في مــادة التــاريخ فــي الولايــات المتحدة الأمريكية.

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين الغياب عن المدرسة ومفهوم الذات الأكاديمي، وأثرهما على التحصيل الدراسي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من الطلبة بلغ عددهم(٣٤) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من صفين يتلقون التعليم من معلم واحد، منهم(١٩) ذكور و(١٥) إناث.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان وصف مفهوم الذات الأكاديمي (ASDQI)، وسجل ملاحظات المعلم لقياس عدد مرات الغياب، ودرجات التحصيل الأكاديمي.
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وإلى وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وعدد مرات الغياب، وتأكيد أثر ذلك على التحصيل الدراسي.

٦- دراسة علي طوالبة في الأردن (٢٠٠٣) بعنوان: الأهمية النسبية لمتغيرات قلق الرياضيات ومفهوم الذات الأكاديمي والاتجاهات نحو الرياضيات في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات.

- هدف الدراسة: معرفة حجم العلاقة الارتباطة بين متغيرات قلق الرياضيات، ومفهوم الذات الأكاديمي، والاتجاهات نحو الرياضيات من جهة، والتحصيل في مادة الرياضيات من جهة أخرى، وإلى تحديد الأهمية النسبية لكل من هذه المتغيرات في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بلغ عدد أفرادها (٣٢٠)، منهم (١٦٠) طالب و(١٦٠) طالبة، من الفرعين العلمي والأدبي، موزعين على (٨) شعب دراسية منها (٤) للذكور و(٤) للإناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس قلق الرياضيات الذي بناه أحمد (١٩٨٨) والبعد الأكاديمي من مقياس مفهوم الذات (لبيرس- هارس) الذي طوره للبيئة الأردنية الداوود (١٩٨٢)، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات الذي بناه أبو زينة والكيلاني (١٩٨٠).
- نتائج الدراسة: كشفت الدراسة وجود وعلاقة ارتباط موجبة بين متغير مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وعلاقة ارتباط متوسطة وسالبة بين متغير قلق الرياضيات والتحصيل، وعن قيم ارتباطية موجبة بين متغير الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل فيه، كما وقد أشارت النتائج إلى أن متغيرات الدراسة عملت بشكل مختلف في التنبؤ بتحصيل الطلبة في الرياضيات، تبعاً لمتغيرات الجنس وفرع الدراسة، وقد فسرت متغيرات مفهوم الذات الأكاديمي، وقلق الرياضيات معظم التباين (٢٠%) من تحصيل الطلبة في الرياضيات لدى عينة الفرع الأدبي من الذكور، و(٢٤,٢%) من التباين لدى العينة الكلية للفرع الأدبي (ذكور وإناث).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بدافع الإنجاز الدراسي

١- دراسة سيد الطواب في الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٠) بعنوان: أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين كل من دافع الإنجاز الدراسي، الذكاء والتحصيل الدراسي، والكشف عن الفروق في التحصيل الدراسي الناتجة عن اختلاف مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات الذكاء، إلى جانب الكشف عن الفروق في مستوى دافع الإنجاز والذكاء تبعاً لمتغير الجنس.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة كليات التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، والذين بلغ عددهم (١٤٠) طالباً وطالبة، منهم (٦٠) طالباً و(٨٠) طالبة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز(Hermans) ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى، واختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح.
- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الطلاب تبعاً لمتغير الجنس في دافعية الإنجاز الدراسي أو الذكاء، كما أظهرت أن لدافعية الإنجاز بمستوييها (المرتفع والمنخفض) أثر رئيس بالنسبة للتحصيل الدراسي، حيث أن الفروق في درجات التحصيل الدراسي كانت لصالح الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، كما تم الكشف عن وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية بين درجات التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز الدراسي قبل وبعد عزل عامل الذكاء لدى كل من عينة الطلاب والطالبات، والعينة الكلية.

٢- دراسة محمد الليل في السعودية (١٩٩٥) بعنوان: دافعية الإنجاز وارتباطها ببعض المتغيرات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية.

- هدف الدراسة: التعرف على الفروق في دافعية الانجاز بين الطلاب تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكر/أنثى)، نوعية المدرسة (المؤسسات التعليمية الحكومية/ المؤسسات التعليمية الأهلية)، المرحلة الدراسية (طلاب المدرسة الثانوية/ طلاب الجامعة)، الجنسية(سعوديون/ غير سعوديين)، الحالة الاجتماعية(متزوجون/غير متزوجين)، الإقامة (المدينة/ القرية)، والدخل الشهري للأسرة (مرتفع/متوسط/منخفض).
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة المدارس والجامعة قوامها (٣٦٥) طالب وطالبة، منهم (٢١٥) طالباً و(١٥٠) طالبة، انقسمت إلى (١٨٢) في المرحلة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الثانوية من منطقة الإحساء ومدرسة المنارات الأهلية في مكة، و(١٨٣) في المرحلة الجامعية من جامعة الملك فيصل، كما تم تحديد ثلاثة مستويات للدخل الشهري للأسرة وهي المستوى الضعيف من(١٠٠٠ــــ٥٠٠٠)، المستوى المتوسط من(٥٠٠٠-١٠٠٠٠)، المستوى المرتفع(١٠٠٠٠فأكثر).

- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز ترجمة وإعداد محمد جميل منصور (١٩٨٦).
- نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى الكشف عن وجود مجموعة من الفروق في دافعية الإنجاز بين أفراد العينة، تعزى للجنس لصالح الطلاب الذكور، وأخرى تعزى لنوعية المدرسة لصالح طلاب وطالبات المؤسسات التعليمية الأهلية، بينما لم توجد فروق بين أفراد العينة تبعاً لبقية متغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، الجنسية، الحالة الاجتماعية، الإقامة، الدخل الشهري للأسرة).

٣-دراسة ناصر الفزاري في عُمان (١٩٩٦) بعنوان: أثر الجنس ومستوى التعليم الصفي ودافع الإنجاز الدراسي على مستوى التحصيل لدى طلبة نهاية المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظة مسقط.

- هدف الدراسة: تعرف أثر الجنس ومستوى التعليم الصفي ودافع الإنجاز، على مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمحافظة مسقط.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصفين السادس الابتدائي والثالث الإعدادي، مسحوبة بالطريقة العشوائية الطبقية، بلغ عدد أفرادها (٧٦٠) تلميذ وتلميذة، منهم(٣٩٤) في الصف السادس، ينقسمون إلى (٢١٥) تلميذاً و(١٧٩) تلميذة، و(٣٦٦) في الصف الثالث الإعدادي، ينقسمون إلى (١٨٠) تلميذاً و(١٨٦) تلميذة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار الدافعية للإنجاز.
- نتائج الدراسة: كشفت الدراسة عدم وجود فروق في مستوى التحصيل تبعاً لمستويات الدافعية للإنجاز أو تبعاً للجنس، وعدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والدافعية للإنجاز على مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، أما بالنسبة لتلامذة الصف الثالث الإعدادي فلم تظهر فروقاً في التحصيل تعزى لدافعية الانجاز، أو أثر للتفاعل بين عاملي الجنس والدافعية للإنجاز على التحصيل الدراسي، في حين وجدت فروق تعزى للجنس لصالح الإناث في مستوى التحصيل الدراسي، كما بينت الدراسة وجود فروق بين قيمة معامل الارتباط بين دافعية الإنجاز الدراسي والتحصيل عند تلامذة الصف السادس الابتدائي، ومعامل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الارتباط بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي لصالح تلامذة الصف السادس الابتدائي.

٤- دراسة رنا الصياح في سورية (١٩٩٧) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين.

- هدف الدراسة: تعرف مستوى دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وإعداد برنامجين خاصين الأول لزيادة دافعية الإنجاز، والثاني لتحسين عملية التعلم، وزيادة مستوى الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الإعدادي بلغ عدد أفرادها (١٢٠) طالباً وطالبة، قسمت إلى مجموعتين الأولى مجموعة ضابطة وعدد أفرادها(٦٠)، والثانية مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (٦٠)، وتم توزيع الطلاب في كل مجموعة إلى شعبتين، واحدة للذكور وأخرى للإناث.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة برنامج خاص لزيادة دافعية الإنجاز، وآخر خاص لزيادة مستوى الإنجاز (التحصيل)، ومقياس دافعية الإنجاز إعداد عبد الفتاح موسى، إلى جانب اختبار قبلي، وآخر بعدي لقياس مستوى الإنجاز من إعداد الباحثة.
- نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى تأكيد فعالية البرنامجين المصممين للتدريب على زيادة دافعية الإنجاز، وتحسين عملية التعلم بزيادة مستوى الإنجاز(مستوى التحصيل) لدى الطلبة حيث أكدت النتائج على زيادة مستوى دافعية الإنجاز، وزيادة التحصيل لدى الطلبة نتيجة تدريبهم على البرنامجين.

٥- دراسة خالد خضر في فلسطين (٢٠٠١) بعنوان: مستوى فاعلية معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة جنين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة.

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين فاعلية المعلم ودافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة، والكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير مكان السكن، الجنس، التحصيل، التخصص، والمستوى الدراسي.
- عيّنة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جنين، بلغ عدد أفرادها (٦٢٢) طالباً وطالبة بنسبة تمثيل (١٠%) لمجتمع البحث.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس فاعلية المعلم من إعداد الباحث، واختبار

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

دافعية الإنجاز الذي أعده للبيئة العربية موسى (١٩٨١).

- نتائج الدراسة: كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، المستوى الدراسي (الأول الثانوي/ الثاني الثانوي)، والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، ومكان السكن (القرية/ المدينة)، في حين وجدت فروق في دافعية الانجاز بين الطلبة تبعاً لمتغيّر معدل التحصيل الدراسي بين فئة الطلاب ذوي المعدّل (أقل من ٦٠) وفئة الطلبة ذوي المعدل (أعلى من ٩٠) لصالح فئة الطلاب ذوي المعدل (أعلى من ٩٠)، وكذلك الأمر بين فئة الطلاب ذوي المعدل (٦٠-٦٩) وفئتي الطلاب ذوي المعدل (أعلى من ٩٠) والمعدل (٨٠-٨٩) لصالح فئتي المعدل (أعلى من ٩٠) والمعدل (٨٠-٨٩)، ووجود فروق بين فئة الطلاب ذوي المعدل (٧٠-٧٩) وفئتي الطلاب ذوي المعدل (أعلى من ٩٠) و (٨٠-٨٩) لصالح فئة الطلاب ذوي المعدل (٧٠-٧٩).

٦- دراسة محمد الرفوع وآخرين في الأردن (٢٠٠٤) بعنوان: أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن.

- هدف الدراسة: اختبار أثر برنامج تدريبي في تنمية دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلامذة بطيئي التعلم، ومعرفة مدى اختلاف هذا الأثر باختلاف جنس التلميذ(ذكور، إناث)، والصف الدراسي (الثاني، الثالث) والتفاعل بينهما.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة، اختيروا من بين (٦٨) تلميذ وتلميذة من التلاميذ بطيئي التعلم، من أربع مدارس أساسية من الصفين الثاني والثالث الأساسيين، وذلك بعد تطبيق مقياس دافعية الإنجاز عليهم حيث تم انتقاء (٤٠) تلميذاً وتلميذة ممن حصلوا على أقل الدرجات على المقياس، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، بواقع (٢٠) تلميذاً وتلميذة في كل مجموعة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس هيرمانز(Hermans, 1970) لدافعية الإنجاز بعد تطويره وتعديله من قبل الباحثين، وبرنامج تدريبي لتنمية دافعية الإنجاز، والذي تضمن عشرين جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً ولمدة (٣٠) دقيقة للجلسة الواحدة، إلى جانب اختبارين تحصيليين لرصد علامات التلاميذ (اختبار قبلي، وآخر بعدي).
- نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي المعد في تنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ بطيئي التعلم، حيث ظهرت فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في دافعية الإنجاز، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، في حين أن فعالية البرنامج التدريبي لم تتأثر بمتغير جنس التلميذ، وصفه الدراسي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والتفاعل بينهما، حيث أنه لم تظهر فروق في متوسطات درجات التلاميذ على مقياس دافع الانجاز في القياس البعدي وفي مستوى التحصيل الدراسي، يعزى للجنس أو الصف الدراسي أو التفاعل بينهما.

رابعاً: الدراسات التي تناولت أساليب التعلم ودافع الإنجاز الدراسي

١- دراسة مرزوق مرزوق في السعودية (١٩٩٠) بعنوان: دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

- هدف الدراسة: تعرف أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، والكشف عن الفروق في أساليب التعلم بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً، وتعرف الفروق في هذه الأساليب تبعاً للتخصص الدراسي، إلى جانب الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة بلغ عدد أفرادها (٩٠) طالباً قسمت لمجموعتين، مجموعة المتفوقين دراسياً وعدد أفرادها (٤٥) طالباً توزعوا على التخصصات الدراسية كما يلي: (١١) تخصص لغة عربية، (٧) لغة إنجليزية، (١٠) علوم اجتماعية، (٩) علوم طبيعية، و(٨) فيزياء ورياضيات، ومجموعة المتأخرين دراسياً وعدد أفرادها (٤٥) طالب توزعوا على التخصصات الدراسية على النحو التالي: (٩) تخصص لغة عربية، (٩) تخصص لغة إنجليزية، (١٠) علوم اجتماعية،(١٠) علوم طبيعية، (٧) فيزياء ورياضيات.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس أساليب التعلم إعداد الباحث واختبار دافعية الإنجاز إعداد لن (Lynn, 1969).
- نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى الكشف عن فروق في أساليب التعلم بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، حيث اتبع الطلاب المتفوقون الأساليب الأكثر فاعلية، بينما لم تختلف أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة المتفوقون والعاديون باختلاف التخصص الدراسي، كما وجدت فروق في دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً لصالح الطلاب المتفوقين.

٢- دراسة سليمان الخضري وأنور رياض في قطر (١٩٩٣) بعنوان: مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم.

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين كل من مهارات التعلم والاستذكار، الذكاء، الدافعية، والتحصيل الدراسي، والكشف عن الفروق في التحصيل الدراسي تبعاً

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لمستوى مهارات التعلم والاستذكار.

- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية من الصف الثاني الإعدادي، بلغ عدد أفرادها(١٥٩).
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة مهارات التعلم والاستذكار من إعداد الباحثين، ومقياس دافعية التعلم واختبار القدرات العقلية الأولية إعداد أحمد زكي صالح (١٩٦٠).
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين مهارات التعلم والاستذكار، ومكونات الدافعية للتعلم، والتحصيل الدراسي، و وجود أثر للتفاعل بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات دافعية التعلم على التحصيل الدراسي، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار لصالح الطلبة مرتفعي مهارات التعلم والاستذكار، وبينت أيضاً أن متغيرات مهارات التعلم والاستذكار والدافعية والذكاء استطاعت أن تفسر حوالي(٨٤,١%) من التباين في التحصيل الأكاديمي (الصبيحي، ٢٠٠٤، ٢١).

٣- دراسة عواطف شعير ومحمود منسي في السعودية (١٩٩٨) بعنوان: دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات للدراسة

- هدف الدراسة: تعرف العلاقات بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار(أسلوب التعلم) و التحصيل الدراسي، وبين دافعية الطالبات للدراسة والتحصيل الدراسي، والكشف عن الفروق في أساليب التعلم المفضلة تبعاً للتخصص الدراسي، إلى جانب الكشف عن أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس على أساليب التعلم (السطحي، المعمق، المنظم)، ودافعية الطالبات للدراسة.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز بلغ عدد أفرادها(٩٢) طالبة، توزعن على التخصصات الدراسية المختلفة على النحو التالي: (٢١) دراسات إسلامية، (٢٤) علوم اجتماعية،(٢٣) لغة عربية، و(٢٤) رياضيات وعلوم طبيعية.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار أساليب المذاكرة واستفتاء الدافعية للدراسة، واختبار الاتجاهات نحو طريقة التدريس بالنماذج من إعداد الباحثين، بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية في مقرر أسس المناهج.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود علاقات ارتباط دالة إحصائياً بين أسلوبي التعلم المعمق، والمنظم والتحصيل الدراسي، بينما لم توجد هذه العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي والتحصيل الدراسي، وبين دافعية الطالبات للدراسة وتحصيلهن الدراسي، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق في تفضيل أساليب التعلم تبعاً للتخصص الدراسي، حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية، والعلوم الإسلامية استخدام الأساليب المنظمة والمعمقة، في حين فضلت طالبات اللغة العربية استخدام الأسلوب المنظم فقط، وفضلت طالبات العلوم الاجتماعية الأسلوب السطحي، كما وقد كشفت النتائج عن فروق في درجات التحصيل الدراسي لصالح طالبات شعبة الرياضيات والعلوم الطبيعية.

٤- دراسة فيتوريو بوساتو، وآخرون (Vittorio v. Busato ,et al) في هولندا (٢٠٠٠) بعنوان: القدرة العقلية، أساليب التعلم، الشخصية، دافعية الإنجاز، والنجاح الأكاديمي لدى طلاب علم النفس في التعليم العالي.

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين كل من القدرة العقليّة، أساليب التعلم، الشخصية، دافعية الإنجاز، والنجاح الأكاديمي في التعليم العالي.
- عيّنة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب علم النفس بلغ عدد أفرادها(٤٠٩) طالب وطالبة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان أساليب التعلم (ILS) لفيرمانت (Vermant) واختبار الدافعية المطّور من قبل هيرمانس (Hermans, 1976) إلى جانب سلسة اختبارات للقدرة العقلية عددها (٦) مبنية على أساس نموذج جيلفورد للذكاء (Guiljord, 1967)، واختبار (5pgf) لإلشوت و أكرمان (Elshout & Akkerman, 1975) لقياس جوانب الشخصية، بالإضافة إلى معدلات التحصيل الدراسي للطلاب لثلاث سنوات متتالية.
- نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود ارتباط موجب بين القدرة العقلية، دافعية الإنجاز، والنجاح الأكاديمي، بينما لم يظهر ارتباط بين أساليب التعلم (التوجه للمعنى، التوجه لإعادة الإنتاج، التوجه للتطبيق) والنجاح الأكاديمي، وبدت أساليب التعلم كمتنبئ سلبي بالنجاح الأكاديمي، في حين تبين أن نتائج امتحان الدخول للجامعات كان المتنبئ الأهم في النجاح الأكاديمي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥- دراسة يوسف العبد الله وسبيكة الخليفي في قطر(٢٠٠١) بعنوان: أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر.

- هدف الدراسة: فحص العلاقة الوظيفية التنبؤية بين الأداء الأكاديمي، وكل من الاتجاهات نحو الدراسة، دافعية الإنجاز، وعادات الاستذكار.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية بلغ عددها (٢٤٢) منهم (٩٨) طالبة من التخصص العلمي و(١٤٤) طالبة من التخصص الأدبي في جامعة قطر.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استخبار الدافع للإنجاز للراشدين من تأليف هرمانس، وتعريب عبد العزيز وأبو ناهية، ومقياس العادات والاتجاهات الدراسية إعداد جابر والشيخ، إلى جانب المعدل التراكمي للطالبات.
- نتائج الدراسة: كشفت الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية بين متغيرات الدراسة دافعية الإنجاز، عادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي وذلك بالنسبة للعينة الكلية، عينة التخصص الأدبي، وعينة التخصص العلمي، وأن متغيرات الدراسة مجتمعة كانت دالة إحصائياً في التنبؤ بالأداء الأكاديمي ولدى العينات الثلاث، إلا أن حجم التنبؤ كان أقوى في عينة التخصص الأدبي (٢٢%) منه في عينة التخصص العلمي (١٦%).

٦- دراسة رافع الزغول في الأردن (٢٠٠٦) بعنوان: أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة، وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها.

- هدف الدراسة: تعرف أنماط الأهداف التحصيلية لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة والتعلم، والكشف عن نسبة استخدام طلبة جامعة مؤتة لكل من هذه الاستراتيجيات، وتبنيهم لأنماط الأهداف.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب جامعة مؤتة بلغ عددها (٣٣٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من كليات العلوم التربوية، والعلوم، والآداب، إذ تم اختيار شعبتين من كلية الآداب، وشعبتين من كلية العلوم، وثلاث شعب من كلية العلوم التربوية، فكان عدد الطلبة من هذه الكليات (٨٧) ــــ (٧٠)ــــ (١٨٠) على التوالي.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس أنماط الأهداف لإيلوت وتشيرش (Elliot & charch, 1997)، وقائمة طرق الدراسة المختصرة (RASI) لانتويستل (Entwistle).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- نتائج الدراسة: انتهت الدراسة إلى أن (٨٩,٦%)من طلبة جامعة مؤتة يتبنون بالدرجة الأولى أهداف تمكن، وأن(٧٤,٢%) يستخدمون إستراتيجية الدراسة المعمقة، و(٧٣%) يستخدمون الإستراتيجية السطحية، و(٥٢,٥%) يستخدمون طريقة الدراسة الإستراتيجية، كما بينت النتائج وجود ارتباط بين أهداف التمكن وكل من إستراتيجيتي الدراسة المعمقة والدراسة الإستراتيجية، وبين أهداف الأداء- إقدام و إستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء- تجنب وإستراتيجية الدراسة السطحية.

خامساً: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي

١- دراسة ديفيد ين داي (David ,Yun Dai) في الصين(٢٠٠١) بعنوان: مقارنة الفروقات الجنسية في مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية لدى الطلاب المرتفعي القدرة.

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، والكشف عن الفروق الجنسية في مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب المرتفعي القدرة، في المدارس الخاصة والمدارس النظامية.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر في المدرسة الثانوية الرسمية والخاصة، بلغ عدد أفرادها (٢٠٨) طالباً وطالبة، (٩٦) من الذكور و(١١٢) من الإناث، منهم (٩٠) طالباً وطالبة من المدرسة الخاصة، توزعوا في شعبتين، و(١١٨) طالباً وطالبة من المدرسة النظامية، توزعوا في ثلاث شعب.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان وصف الذات لمارش (SDQ)، لقياس مفهوم الذات الأكاديمي العام، والرياضي، واللغوي، إلى جانب مقياس تقدير الذات ومقياس الدافعية المطوّر من قبل فاليراند وزملائه (Vallerrand et al, 1993)، بالإضافة إلى مقياس للتحصيل في مادتي الرياضيات واللغة الصينية.
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود فروقات بين الجنسين في مفاهيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب مرتفعي القدرة، فقد كانت الفروق في مفهوم الذات اللفظي لصالح الإناث في كلتا المدرستين، بينما كانت الفروق لصالح الذكور في مفهوم الذات الرياضي في المدارس الرسمية، ومتساوي مع الإناث في المدارس الخاصة، ولصالح الذكور في مفهوم الذات الأكاديمي العام في المدارس النظامية، ولصالح الإناث في المدارس الخاصة، ولم تظهر أية فروق في الدافعية الأكاديمية، كما كان هناك أثر هام لنموذج المدرسة في تلك الفروق، وظهرت علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمي العام، الرياضي، والدافعية الأكاديمية والتي كانت أقوى في المدارس الرسمية منها في المدارس الخاصة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- دراسة صفوت كنعان في الأردن (٢٠٠٣) بعنوان: العلاقة بين مفهوم الذات ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.

- هدف الدراسة: تقصي العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي، والكشف عن الفروق في مفهوم الذات، ودافعية الإنجاز التي تعزى للجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.
- عينة البحث: أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٨١) طالباً وطالبة بواقع (٤٩٦) طالباً و (٤٨٥) طالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار مفهوم الذات لبيرس هارس والمترجم من قبل الداوود(١٩٨٢)، واختبار دافع الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث.
- نتائج الدراسة: كشفت الدراسة عن وجود مفهوم ذات إيجابي، ودافع إنجاز أكاديمي إيجابي بدرجة متوسطة لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين مفهوم الذات ودافع الإنجاز الأكاديمي، إلى جانب عدم وجود فروق في مفهوم الذات، ودافع الإنجاز الأكاديمي تعزى للجنس، أو المستوى الدراسي، في حين وجدت فروق في مفهوم الذات ودافع الإنجاز الأكاديمي تعزى للكلية، وقد كانت الفروق لصالح كلية التربية.

٣- دراسة جيوفانا مورينو (Giovanna Moreano) في أمريكا اللاتينية (٢٠٠٤) بعنوان: العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وعزو النجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي في مرحلة المراهقة المبكرة.

- هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي، والعزو السببي للنجاح والفشل، وبين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ بلغ عدد أفرادها (١٨٤) طالباً وطالبة منهم (٥٨) ذكور و(١٢٦) إناث.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة استبيان وصف الذات (SDQI) المطور من قبل (Marsh, 1995)، ومقياس سدني للعزو (SAS) لمارش (Marsh, 1984)، إلى جانب درجات التحصيل الأكاديمي في مادتي الرياضيات والقراءة.
- نتائج الدراسة: كشفت الدراسة عن وجود علاقات ارتباط دالة إحصائياً بين العزو السببي للنجاح في مادتي الرياضيات والقراءة، ومفهوم الذات الرياضي واللغوي، وبين مفهوم الذات اللغوي والتحصيل في مادة القراءة والذي يعزى لأسباب داخلية (الجهد والقدرة)، وبين مفهوم الذات الرياضي والتحصيل في مادة الرياضيات والذي يعزى لأسباب داخلية أيضاً، بينما لم تظهر أية علاقات ارتباطية بين النجاح المعزو لأسباب خارجية، ومفاهيم الذات الأكاديمية المحددة (الرياضي واللغوي).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- دراسة هيثم أبو زيد (٢٠٠٥) في الأردن بعنوان: أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- هدف الدراسة: استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي العائدة للجنس بين المجموعة التجريبية والضابطة.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من تلامذة غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش في الأردن، بلغ عدد أفرادها(٧٩) تلميذاً وتلميذة من الصفين الثالث والرابع الأساسي اختيروا بالطريقة العشوائية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (٤٣) تلميذاً وتلميذة، وضابطة وعدد أفرادها (٣٦) تلميذاً وتلميذة.
- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز الدراسي لتحديد مستوى الدافعية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لتحديد مفهوم الذات الأكاديمي إعداد الباحث، إلى جانب برنامج تدريبي من إعداد الباحث أيضاً، تم تطبيقه على المجموعة التجريبية لمدة (٨) أسابيع بواقع أربعين جلسة تدريبية، وخمسين نشاطاً أو تمريناً.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تنمية دافع الإنجاز الدراسي، وفي تنمية مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى للبرنامج التدريبي لصالح تلامذة المجموعة التجريبية، إلى جانب وجود فروق في تنمية دافع الإنجاز الدراسي، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للجنس، لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

سادساً: تعقيب على الدراسات السابقة

- من خلال العرض السابق نلاحظ أن غالبية الدراسات السابقة قد تناولت محاور الدراسة بشكل مستقل، فالمحور الأول تناول أساليب التعلم السطحية والمعمقة، أو ما يوازيها مع اختلاف التسمية، وقد ركز البعض منها على تعرف أساليب التعلم التي يوظفها الطلبة في دراستهم كدراسة (تيس، وآخرون في الجزائر،٢٠٠٧)، (سلنغروف في بريطانيا، ٢٠٠٤)، (عطاري في ماليزيا،٢٠٠٢)، (ماشيشي، و رابين، ١٩٩٩)، (كاظم، وياسر في ليبيا، ١٩٩٨)، (مرزوق في مصر، ١٩٩١)، وأكد البعض منها على إمكانية تعديل أسلوب التعلم لدى الطلبة مثل دراسة (تيس، وآخرون في الجزائر، ٢٠٠٧)، وركز البعض الآخر على تقصي العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي كدراسة (سلنغروف في بريطانيا، ٢٠٠٤)، (شمك، ولوكارت في أمريكا،١٩٩٣)، (مرزوق في مصر، ١٩٩١)، وعلى بيان الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم مثل دراسة (تيس، وآخرون في الجزائر،٢٠٠٧)، (حسن، والشوربجي في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مصر، ٢٠٠٥)، (كاظم، وياسر في ليبيا، ١٩٩٨)، (خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٤)، أو الفروق في أساليب التعلم تبعاً للتخصص الدراسي كدراسة (تيس، وآخرون في الجزائر، ٢٠٠٧)، (خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٤)، (كاظم، وياسر في ليبيا، ١٩٩٨)، و(عطاري في ماليزيا، ٢٠٠٢)، أو تبعاً لمتغير التقدم في السنوات الدراسية كدراسة (خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٤)، (عطاري في ماليزيا، ٢٠٠٢)، و(تيس، وآخرون في الجزائر، ٢٠٠٧).

- وركزت الدراسات في المحور الثاني على مفهوم الذات الأكاديمي من حيث تقصي العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي كدراسة (طوالبة في الأردن، ٢٠٠٣)، (فاندام، و ميرتنس في أمريكا، ٢٠٠٠)، (باير في أمريكا، ٢٠٠٠)، (بايرن في نيويورك، ١٩٩٨)، (وليامز في أمريكا، ١٩٩٦)، وعلى تحديد الأهمية النسبية لمفهوم الذات الأكاديمي في التحصيل الدراسي كدراسة (طوالبة في الأردن،٢٠٠٣)، أو القدرة التنبؤية لكل منهما بالآخر كدراسة (فاندام، وميرتنس في أمريكا، ٢٠٠٠)، وركز البعض الآخر على الكشف عن الفروق في هذا المفهوم تبعاً لمتغير الجنس كدراسة (ين داي في الصين،٢٠٠١)، (فاندام، وميرتنس في أمريكا ،٢٠٠٠)، (نوفل في فلسطين، ١٩٩٨)، (وليامز في أمريكا، ١٩٩٦).

- وفي المحور الثالث ركزت الدراسات التي تناولت دافع الإنجاز الدراسي على تأكيد العلاقة بين دافع الإنجاز الدراسي، والتحصيل الدراسي من خلال الكشف عن الفروق في التحصيل تبعاً لمستويات دافع الإنجاز، كدراسة (الطواب في الإمارات، ١٩٩٠)، و(الفزاري في عُمان، ١٩٩٦)، في حين ركزت الأخرى على الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز العائدة للتخصص الدراسي (كدراسة خضر في فلسطين، ٢٠٠١)، أو على الفروق تبعاً للجنس كدراسة (الرفوع، وآخرون في الأردن، ٢٠٠٤) والتي بينت مدى اختلاف أثر برنامج تدريبي في تنمية دافع الإنجاز تبعاً لاختلاف الجنس، و(خضر في فلسطين،٢٠٠١)، (الفزاري في عمّان، ١٩٩٦)، (الليل في السعودية، ١٩٩٥)، وركزت أخرى على الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً للعمر أو المرحلة الدراسية كدراسة، (الفزاري في عُمان، ١٩٩٦)، (الليل في السعودية، ١٩٩٥)، بينما ركز البعض الآخر على تقصي أثر برنامج تدريبي لرفع دافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة بطيئي التعلم كدراسة (الرفوع، وآخرون في الأردن، ٢٠٠٤)، أو لدى الطلاب العاديين كدراسة (رنا الصياح في سورية، ١٩٩٧).

- وفي المحور الرابع تم التركيز على الدراسات التي جمعت بين متغيري أسلوب التعلم ودافع الإنجاز الدراسي، فهدفت إحداها إلى تبين العلاقة بين استراتيجيات التعلم والأهداف الإنجازية لدى طلبة الجامعة كدراسة (الزغول في الأردن، ٢٠٠٦)، وأخرى إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم، دافع الإنجاز، والتحصيل الدراسي، كدراسات (بوساتو، وآخرون في هولندا، ٢٠٠٠)، (الخضري، ورياض في قطر،١٩٩٣)، (العبد الله، والخليفي في قطر،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢٠٠١)، والكشف عن الفروق في أساليب التعلم بين الطلاب تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي كدراسة (مرزوق في السعودية، ١٩٩٠)، أو الفروق في التحصيل الدراسي تبعاً للفروق في أسلوب التعلم كدراسة (الخضري، ورياض في قطر، ١٩٩٣) إلى جانب تعرف القدرة التنبؤية لأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي كدراسة (بوساتو، وآخرون في هولندا، ٢٠٠٠)، (الخضري، ورياض في قطر، ١٩٩٣)، و(العبد الله، والخليفي في قطر، ٢٠٠١).

- وتركز المحور الخامس على الدراسات التي تناولت متغيري مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي، فأكدت إحداها على أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي دراسة (أبو زيد في الأردن، ٢٠٠٥)، وركز البعض الآخر على تعرف العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي، دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي كدراسة (مورينو، ٢٠٠٤)، (كنعان في الأردن، ٢٠٠٣)، (ين داي في الصين، ٢٠٠١) .

سابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة

- لقد قدمت الدراسات السابقة العربية والأجنبية للباحثة فائدة كبيرة من حيث القاعدة النظرية، ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة البحث، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض النقاط، واختلفت عنها في البعض الآخر:

-تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة في قياس متغيرات البحث، وقد أخذت الباحثة عن دراسة (تيس، وآخرون في الجزائر، ٢٠٠٧)، (كاظم، وياسر في ليبيا، ١٩٩٨)، (شمك، و لوكارت في أمريكا، ١٩٩٣) استخدامهم لمقياس أساليب التعلم لشمك، وعن دراسات (ماشيشي، و رابين، ١٩٩٩)، (سلنغروف في بريطانيا، ٢٠٠٤) في استخدامهم لاستبيان عمليات الدراسة لبيجز وزملائه، ودراسة (خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٣) في استخدامهما لاستبانة استراتيجيات التعلم والاستذكار، ودراسة (شعير، ومنسي في السعودية، ١٩٩٨) في استخدامهما لاختبار أساليب المذاكرة، وحاولت الباحثة الاستعانة بهذه المقاييس إلى جانب مقاييس أخرى لبناء أداة لبحثها أكثر شمولاً تقيس أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) وتغطي كافة أبعادهما.

اتفقت مع غالبية الدراسات من حيث منهج البحث المستخدم ، حيث أن غالبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، باستثناء دراسة (تيس، وآخرون في الجزائر، ٢٠٠٧)، (الرفوع، وآخرون في الأردن، ٢٠٠٤)، (الصياح في سورية، ١٩٩٧)، (أبو زيد في الأردن، ٢٠٠٥) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها:

١- على خلاف الدراسات السابقة التي تناولت محاور البحث الأساسية بشكل مستقل، قدمت الدراسة الحالية دراسة تكاملية شمولية جمعت فيها بين المتغيرات المعرفية متمثلة (بأسلوبي التعلم السطحي والمعمق) والمتغيرات الشخصية متمثلة (بمفهوم الذات الأكاديمي و دافع الإنجاز الدراسي) في محاولة لتحديد إسهام كل من هذه المتغيرات في تفسير التباين في التحصيل الدراسي، فحاولت تجاوز نقاط الضعف في الدراسات السابقة، فدرست علاقة كل منهما بالتحصيل الدراسي وعلاقتهما ببعضهما البعض وأثر هذه العلاقة على التحصيل الدراسي.

٢- الإطار النظري المتكامل والمنظم الذي شرح متغيرات البحث، في ضوء شح المعلومات النظرية المتاحة والذي كان من أكثر الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء إعداد البحث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الأول: عينة البحث وأدواته

الفصل الثاني: عرض النتائج وتفسيرها

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الأول

عينة البحث وأدواته

أولاً: مجتمع البحث
ثانياً: عينة البحث
ثالثاً: أدوات البحث
رابعاً: إجراءات البحث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلبة السنة الدراسية الثانية والرابعة، في الأقسام المتناظرة من كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية، في جامعتي دمشق والبعث، والذين بلـــغ عددهم وفق إحصائيات وزارة التعليم العالي للعام الدراسي(٢٠٠٦-٢٠٠٧)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (١)

عدد طلبة جامعتي دمشق والبعث في الأقسام المتناظرة من كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وكليات الآداب والعلوم الإنسانية والذين يمثلون مجتمع البحث

اسم الجامعة	طلبة السنة الثانية في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	طلبة السنة الثانية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	المجموع	طلبة السنة الرابعة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	طلبة السنة الرابعة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	المجموع
دمشق	٣٩٧٣	٧٧٧١	١١٧٤٤	٣٢٣٩	٥٦٩٢	٨٩٣١
البعث	١٩٨٠	٣٣٣١	٥٣١١	١٣٩٢	٢٥٥٤	٣٩٤٦
المجموع	٥٩٥٣	١١١٠٢	١٧٠٥٥	٤٦٣١	٨٢٤٦	١٢٨٧٧

إحصائيات وزارة التعليم العالي للعام الدراسي(٢٠٠٦-٢٠٠٧).

ثانياً:عينة البحث

تخضع عملية اختيار العينة، وتحديد حجمها إلى اعتبارات عدة من أهمها: أهـداف البحـث، طبيعة المجتمع الأصلي، حجمه، التكلفة المادية، الزمن اللازم لإنجاز البحث...الخ، ولمـا كـان مـن أهداف البحث التعرف على التغير الذي قد يطرأ على الأساليب التي يتبعها الطلبة في التعلم، ومفهـوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي نتيجة التقدم في السنوات الدراسية الجامعية، وتباينها باختلاف التخصص الدراسي الجامعي، فقد تم تحديد السنوات الدراسية الثانية والرابعة كعينة للبحـث الحـالي، وذلك أنه في السنة الدراسية الثانية يكون الطلبة في بداية حياتهم الجامعية، وتم اختيار السنة الدراسـية الرابعة كونها السنة النهائية في الدراسة الجامعية في العديد من الكليات، حيث أن الطلبة يكونـون قـد أمضوا سنتين دراسيتين في الدراسة التخصصية، وانخرطوا في الحياة الجامعيـة، ممـا يبـرز أثـر التخصص الدراسي، ودور الجامعة بمقوماتها في ذلك.

كما تم اختيار جامعة دمشق كونها أقدم وأكبر جامعة في القطر العربي السوري، من حيث عدد الطلبة، وعدد الكليات، وكونها تضم طلبة من مختلف محافظات القطر، الأمر الذي يجعلها ممثلة بشكل جيد لمجتمع التعليم العالي في سوريا، وقد تم اختيار جامعة البعث لتشملها عينة البحث إلـى جانـب جامعة دمشق وذلك لتوسيع نطاق عينة البحث، فتكون عينة البحث أكثر تنوعاً وشمولاً، وللتعرف على

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الواقع التعليمي في بعض جامعات القطر، وأثره على متغيرات البحث.

١-عينة الكليات: تم تقسيم الكليات إلى مجموعتين وفق ما يغلب على مناهجها وأنشطتها التعليمية والتعلمية وتوجهاتها العامة:

- المجموعة الأولى: مجموعة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية.
- المجموعة الثانية: مجموعة كليات الآداب والعلوم الإنسانية.

ونظراً للعدد الكبير نسبياً للكليات، وصعوبة تضمن عينة البحث لجميع هذه الكليات، قامت الباحثة بسحب عينة بحثها من الكليات المتناظرة فقط في جامعتي دمشق والبعث، بطريقة السحب العشوائي، وتوزعت الكليات المتناظرة حسب التخصص على النحو التالي:

١-كليات العلوم الأساسية والتطبيقية: وتضمنت كليات (الطب البشري، الصيدلة، الهندسة الزراعية، الهندسة الميكانيكية والكهربائية، والعلوم أقسام الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء).

٢-كليات الآداب والعلوم الإنسانية: وتضمنت كليات (التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية أقسام اللغة العربية وآدابها، اللغة الانكليزية وآدابها، التاريخ).

٢-عينة الطلبة: نظراً لأن النسبة التي توجهنا إليها الدراسات الإحصائية لا تؤخذ بمعزل عن عدد أفراد المجتمع الأصلي، فإذا كانت نسبة (٣%) كافية حين يكون المجتمع الأصلي في حدود عشرة آلاف، فإن النسبة ليست كافية إذا كان عدد أفراد المجتمع الأصلي ألفاً واحدة فقط (الرفاعي، ١٩٨٢، ١٨٩)، وبناءً على ذلك، فقد تم سحب مانسبته (٥,٩٣%) من طلبة السنة الثانية في جامعة دمشق، و(٦,٩٩%) من طلبة السنة الرابعة في جامعة دمشق، و(٩,٢١%) من طلبة السنة الثانية جامعة البعث، و(١٠,٥٧ %) من طلبة السنة الرابعة في جامعة البعث والجدول التالي يوضح ذلك:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٢)

توزع أفراد العينة في جامعتي دمشق والبعث حسب السنة الدراسية والجنس والتخصص الدراسي

اسم الجامعة	السنة الثانية									السنة الرابعة								
	الطلبة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	الطلبة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	المجموع	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية	عدد أفراد العينة الذكور	عدد أفراد العينة الإناث	عدد أفراد العينة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	عدد أفراد العينة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	الطلبة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	الطلبة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	المجموع	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية	عدد أفراد العينة الذكور	عدد أفراد العينة الإناث	عدد أفراد العينة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	عدد أفراد العينة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية
دمشق	٣٩٧٣	٧٧٧١	١١٧٤٤	٦٩٦	٥,٩٣	٢٥٤	٤٤٢	٣٢٤	٣٧٢	٣٢٣٩	٥٦٩٢	٨٩٣١	٦٢٤	٦,٩٩	٢٥٤	٣٧٠	٣٢٢	٣٠٢
البعث	١٩٨٠	٣٣٣١	٥٣١١	٤٨٩	٩,٢١	١٧٧	٣١٢	٢٢٣	٢٦٦	١٣٩٢	٢٥٥٤	٣٩٤٦	٤١٧	١٠,٥٧	١٥١	٢٦٦	٢١٠	٢٠٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لقد تم اختيار أفراد عينة البحث بالطريقة العرضية، بنسبة تتناسب مع عـدد أفـراد المجتمـع الأصلي ذلك أن عدد الطلبة المداومين في بعض الأقسام لم يمكن من تحقيق منهجية السحب العشوائي للعينة، خاصة ضمن ظروف التطبيق التي أتيحت للباحثة، ويتم بيان ذلك بشكل تفصيلي في الملحـق رقم (٢).

ثالثاً: أدوات البحث

أولاً: مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي

مقدمة:

قامت الباحثة ببناء مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، ودافع الانجاز الدراسـي فـي صورة مقياس واحد، فهو بالأساس عبارة عن مقياسين الأول يقيس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، والثاني يقيس دافع الانجاز الدراسي، ولكن لضرورة اقتضتها طبيعة التطبيق في المرحلة الجامعية، من حيث ضيق الوقت المسموح فيه للباحثة بمقابلة الطلبة، بسبب قصر الفصل الدراسي وكثافة المنهـاج، فكان لا بد من تقديم الاختبارات للطلبة في جلسة واحدة من ناحية، إلى جانـب كثـرة عـدد أسـئلة المقاييس، وطولها من ناحية أخرى، والذي يجعل من تقديمها بشكل منفصل أمر مربك للباحثة، ومثير لملل الطلبة، ومشتت لانتباههم من ناحية أخرى، وبالتالي ارتأت الباحثة تقديمها بصورة مقياس واحد.

استندت الباحثة في تصميم مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسـي إلى الأفكار، والكتابات النظرية التي تناولت أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) بالنسبة للقسم الأول من المقياس، والذي تم الحديث عنه بشكل موسع في الفصل الثاني، وقد اشتقت عباراته مـن عـدد مـن المقاييس العربية والأجنبية بعد القيام بترجمتها، وإجراء الترجمة العكسية بالاستعانة بمختص في اللغة الانكليزية وعلم النفس للتأكد من سلامة الترجمة.

واستندت في القسم الثاني من المقياس إلى الأدبيات في دافعية الإنجاز، والتي تنظر إليه على أنه تكوين فرضي متعدد الأبعاد، واشتقت عباراته من عدة مقاييس عربيـة، وضـعت لقيـاس هـذا الموضوع، وهذه المقاييس هي:

١ــ قائمة عمليات التعلم لشميك، ورايخ، وورومانيه (١٩٨٣):
Inventory of Learning Process 1983 by Schmeck, Ribich, Romaniah 1983.

٢ــ استبيان مداخل الدراسة وإدراك المقرر لباول رمسدن (١٩٨٣):
Approache to studying and course perception 1983 by paul ramsden

٣ــ استبيان عمليات الدراسة لجون بيجز (١٩٨٧):
Study process questionnaire by John Biggs 1987

٤ــ مقياس الدافع الإنجازي المدرسي إعداد باسم نزهـت الـسامرائي، وشـوكت ذيـاب الهيـازعي (١٩٨٣).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥ــ مقياس دافعية الإنجاز إعداد صفاء الأعسر، إبراهيم قشقوش، ومحمد سلامة (١٩٨٤).

٦ــ مقياس اختبار أساليب المذاكرة إعداد الدكتور محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٨).

٧ــ استبانة استراتيجيات التعلم والاستذكار للطلاب الجامعين تعريب نجيب الفونس خزام، وصالحة عبد الله عيسان (١٩٩٣).

٨ــ قائمة مهارات التعلم والاستذكار للدكتور محسن محمد عبد البني (١٩٩٦).

٩ــ مقياس دافعية الإنجاز إعداد محمد العبابنة (١٩٩٩).

١٠ــ مقياس استراتيجيات التعلم السطحي والفعالة، تعريب الدكتور نبيل محمد زايد (٢٠٠٣).

١١ــ استبانة المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم تعريب الدكتور زين بن حسن ردادي (٢٠٠٢).

١- وصف المقياس:

تم تحديد أبعاد مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، ودافع الإنجاز الدراسي في قسمه الأول، في ضوء تعريف أسلوب التعلم على أنه "تقرير شخصي لكل مترابط ومتماسك من أنشطة الدارسة التي تستلزم أنشطة معالجة المعلومات، وأنشطة التنظيم التي يؤديها الطلبة عادة من أجل التعلم، ومفاهيم الطلبة للتعلم، وتوجهاتهم للدراسة"(Verheij ,et al, 1995, 22).

وهذه الأبعاد هي:

١ــ أنشطة معالجة المعلومات (السطحية والمعمقة) وأنشطة التنظيم.

٢ــ مفاهيم التعلم والتوجهات للدراسة (الدافعية الداخلية والخارجية) والجدول(٣) يوضح هذه الأبعاد.

الجدول رقم (٣)

أبعاد مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)

أسلوب التعلم المعمق	أسلوب التعلم لسطحي
تعريفه	
يعرف بأنه نزعة لدى المتعلم لمعالجة المعلومات عند المستوى المعمق، باستخدام استراتيجيات المعالجة التي تنطوي على مهارات معرفية عالية الرتبة، وأنشطة تنظيم (استراتيجيات) دراسية فعالة، بما يضمن فهماً عميقاً للمعلومات، واحتفاظاً طويل المدى بها، واستخدامها في حل المشكلات في سياق غير مألوف، والذي يعكس نظرة بنائية للتعلم، وتوجهه دوافع داخلية.	نزعة لدى المتعلم لمعالجة المعلومات عند المستوى السطحي، باستخدام استراتيجيات المعالجة التي تنطوي على مهارات معرفية منخفضة الرتبة، وأنشطة تنظيم (استراتيجيات) دراسية غير فعالة للاحتفاظ بالمعلومات كوحدات معزولة غير مترابطة، بما لا يعزز فهمها، أو الاحتفاظ طويل المدى بها، والذي يعكس نظرة إنتاجية للتعلم، وتوجهه دوافع خارجية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أبعاده:

١ ـ استراتيجيات المعالجة والتنظيم: وتعرف استراتيجيات المعالجة بأنها: أنشطة التفكير التي يستخدمها المتعلمون لمعالجة محتويات التعلم، والتي تقود مباشرة لنتائج التعلم (Vermetten, et al, 2001, 150).
وتعرف أنشطة التنظيم بأنها: مجموعة العمليات التنظيمية التي يستخدمها المتعلمون، وتمكنهم من التحكم في بنيتهم المعرفية، وتنظيم جهودهم أثناء الدراسة (ردادي، ٢٠٠٢، ١٧٨).

ينطوي أسلوب التعلم المعمق على استخدام مهارات معرفية عالية الرتبة مثل (المقارنة، التحليل والتركيب، التقييم، التخيل، التفكير الناقد)، إلى جانب استراتيجيات دراسية فعالة تضمن ذلك، حيث ينصب اهتمام المتعلم المستخدم لهذا الأسلوب على فهم المعنى، ولتحقيق ذلك يقوم المتعلم بالقراءة الموسعة التي تتضمن البحث عن مصادر خارجية متنوعة عن الموضوع، توسع وتعمق معرفته به، قراءة الموضوع قراءة ناقدة، وتشمل تفحص الحجج والبراهين، تمييز المعلومات الهامة من غيرها، استخلاص الأفكار الرئيسة، معالجة الموضوع بطريقة كلية، حيث يتم فهم الإطار العام للموضوع أولاً ثم يتم معالجة التفاصيل، ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ربط المعرفة من مصادر مختلفة حول الموضوع، ربط المعرفة النظرية بخبرة الحياة اليومية، تناول ومناقشة الأفكار مع الآخرين (طرح الأسئلة)، أخذ الملاحظات وتنظيمها، التلخيص وإعادة الصياغة للتمكن من الموضوع، التفكير بتطبيق المعرفة المكتسبة حديثاً في مواقف الحياة الواقعية، فالمتعلم هنا فعال واثق بمعلوماته، وإيجابي في مواقف التعلم وقادر على ضبط تعلمه.	ينطوي هذا الأسلوب على استخدام مهارات معرفية منخفضة الرتبة مثل (التذكر، التعرف، الوصف، الترتيب، الشرح)، إلى جانب استراتيجيات دراسية غير فعالة، حيث ينصب اهتمام المتعلم المستخدم لهذا الأسلوب على حفظ المعلومات في نظرة محدودة للموضوع، فيتم تقبل الأفكار والمعلومات بشكل سلبي روتيني دون معالجة فعالة، التقيد بحدود المنهاج، ويتعداها إلى اقتصار لاعتماد على الملخصات التي يعدها المعلمون، ويتم تخطي الأجزاء الصعبة دون معالجة، واستخدام إستراتيجية التكرار الآلي بهدف الحفظ الصم للمعلومات، بحيث لا ينتج بالنهاية فهماً للمعنى، ومن ثم الإدخال المنفرد للأفكار، وتجميعها وتكديسها دون إقامة روابط بينها، أو بينها وبين ما هو ماثل في البناء المعرفي لدى الفرد، ويعالج المتعلم الموضوع بطريقة جزئية، فيتم التركيز على العبارات والكلمات المفتاحية، مما يشوه البنية الأساسية والمعنى، كما ويستخدم المتعلم إستراتيجية التخمين في التحضير والاستعداد للامتحان، نقل الواجبات والمهام من الزملاء، فالمتعلم هنا سلبي وغير قادر على ضبط تعلمه، يعتمد على المعلم في الحصول على المعلومات، وعلى الزملاء في تحضير الواجبات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢ــ التوجهات للدراسة (الدوافع الداخلية والخارجية) و(مفاهيم التعلم)	
إن استخدام أسلوب التعلم المعمق مخفر بالدرجة الأولى باهتمام داخلي عميق بالموضوع، ورغبة صادقة بالفهم، والتمكن من مواضيع أكاديمية خاصة. ويرتبط أسلوب التعلم المعمق بالنظر إلى التعلم على أنه بناء لنموذج الفهم المركب، من المعرفة النظامية والخبرة الشخصية، والذي يكتسب الفرد من خلاله المهارات التي تمكنه من النجاح في حياته العملية.	إن استخدام أسلوب التعلم السطحي مخفر بالدرجة الأولى بالخوف من الفشل، والرغبة باجتياز الامتحانات بأية طريقة، لإرضاء الآخرين أكثر من إرضاء الذات. ويرتبط أسلوب التعلم السطحي بالنظر إلى التعلم على أنه إعادة إنتاج للمعرفة (استنساخ)، وبأنه وسيلة فقط للحصول على جواز مرور، للحصول على عمل في المستقبل.

– كما وتم تحديد أبعاد القسم الثاني للمقياس "دافع الإنجاز الدراسي" في ضوء تعريفه على أنه: تكوين فرضي متعدد الأبعاد، يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد، وتحمل الصعاب، والتغلب على ما يصادفه من عقبات، في سبيل تحقيق الطموح إلى التفوق، والارتقاء من خلال المنافسة والإصرار، وأن يتم ذلك بسرعة واستقلالية (الشرنوبي، ١٩٨٨، ٧).

وهذه الأبعاد هي: ١ــ الطموح والرغبة في التفوق، ويعرف بأنه: " القدرة على التطلع للنجاح والتفوق من خلال التنافس مع الآخرين، كما أنه المعيار الذي يستخدمه الفرد لتحديد أهدافه ذات المغزى، وهو درجة الأداء والوصول إلى معيار الامتياز" (زياد، ٢٠٠٤، ٩).

٢ ــ المثابرة وبذل الجهد وتنظيمه، وتعرف بأنها: " درجة الإقبال على العمل بعزيمة وإصرار، وتحمل مسؤولية القيام بالعمل، والصبر على أدائه حتى نهايته رغم كل التحديات والمعوقات التي يصادفها، وبذل مزيد من الجهد لإتمام الأعمال بصورة جيدة ومرضية، مع عدم الاستسلام للتعب، أو الملل، والاجتهاد في أداء الأعمال بدلاً من الارتكان إلى الحظ، وانتظار المعجزات" (عطية، ٢٠٠٢، ٤٤)، و (زياد، ٢٠٠٤، ١٠).

٣ ــ الاستقلال والثقة بالنفس، ويعرف الاستقلال بأنه: " الاعتماد على النفس في إنجاز الأعمال والمهام بصورة جيدة، وتحمل المسؤولية فيها، والاعتماد على الذات ومحاولة تأكيدها (عطية، ٢٠٠٢، ٤٥).

وتعرف الثقة بالنفس على أنها: " درجة التقييم الإيجابي التي يشعر بها الأشخاص تجاه أنفسهم، وقدراتهم وطاقاتهم "(زياد، ٢٠٠٤، ٤٧).

٤- قلق الاختبار ويعرف بأنه: "مجموعة المعتقدات التي يدركها الطالب، ويشعر بها حول انفعالاته، كرد فعل عند التعامل مع الأعمال المدرسية عامة، ومواجهة المواقف الاختبارية خاصةً " (ردادي، ٢٠٠٢، ١٧٨).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- بعد ذلك تمت صياغة بنود المقياس، وقد روعي في ذلك البساطة ودقة التعبير ووضوح المعنى.
- تألف المقياس من(٩٨) عبارة وقد قسم إلى قسمين:

القسم الأول: يقيس أسلوبي التعلم السطحي والمعمق، وتبلغ عدد عباراته (٧٤) عبارة تتوزع على محورين:

المحور الأول: يمثل أنشطة تنظيم المعلومات ومعالجتها، ويبلغ عدد عباراته (٣٨) عبارة تتعلق بأسلوب التعلم المعمق، إلى جانب (١٦) عبارة تتعلق بأسلوب التعلم السطحي كما هي مبينة في الملحق رقم (٣).

ويمثل المحور الثاني: التوجهات للدراسة ومفاهيم التعلم، ويتضمن (٢٠) عبارة منها (١٣) عبارة تتعلق بأسلوب التعلم المعمق، إلى جانب (٧) عبارات تتعلق بأسلوب التعلم السطحي، مبينة في الملحق رقم (٣).

القسم الثاني: يقيس دافع الإنجاز الدراسي ويتألف من (٢٧) عبارة، تتوزع على محاور دافعية الانجاز الدراسي، منها (١٧) عبارة يستشف من خلالها مستوى مؤشرات إيجابية، ومن هذه العبارات هناك (٣) عبارات مشتركة مع أسلوب التعلم المعمق، إلى جانب (١٠) عبارات يستشف من خلالها مستوى مؤشرات سلبية كما هي مبينة في الملحق رقم (٣).

٢- طريقة تطبيق المقياس:

يمكن تطبيق المقياس بصورة فردية، أو جماعية، والمقياس غير محدد بزمن معين للإجابة عن بنوده.

وهذا المقياس مُعد في صورة مقياس خماسي تتراوح الإجابة عنه بين(أوافق بشدة ــ أوافق ــ أوافق إلى حدٍ ما ــ لا أوافق ــ لا أوافق بشدة).

٣-تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس بمنح الدرجات حسب مستوى الإجابة عن عبارات مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي التي تحمل مؤشرات إيجابية على النحو التالي:

الجدول رقم (٤)

الدرجات الممنوحة حسب مستوى الإجابة عن بنود مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" التي تحمل مؤشرات موجبة

مستوى الإجابة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة المعطاة لها	٥	٤	٣	٢	١

- وتمنح الدرجات حسب مستوى الإجابة عن عبارات مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" التي تحمل مؤشرات سالبة على النحو التالي:

الجدول رقم (٥)

الدرجات الممنوحة حسب مستوى الإجابة عن بنود مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" التي تحمل مؤشرات سلبية

مستوى الإجابة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة المعطاة لها	١	٢	٣	٤	٥

٤- الدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من صلاحية استخدام المقياس في البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة جامعة دمشق في كلية التربية، وكلية العلوم بلغ عدد أفرادها (٢٥) طالباً وطالبة، وذلك بهدف التأكد من وضوح عبارات المقياس، وتعليماته بالنسبة للمفحوصين، وللتعرف على الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء التطبيق الميداني النهائي، وبالتالي تجاوزها، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة، في تعديل بعض العبارات التي لم تكن واضحة بالنسبة للمفحوصين، والجدول رقم (٦) يوضح هذه العبارات، والتعديلات التي أدخلت عليها، كما تم تعديل طباعة المقياس بحيث تم وضع خيارات الإجابة على كل صفحات الاختبار، وذلك بناءً على طلب المفحوصين، ولتلافي الأخطاء التي يمكن أن تنجم عن النسيان، أو الارتباك الذي يمكن أن يحدث نتيجة العودة إلى خيارات الإجابة في الصفحة الأولى عند الإجابة عن بنود الاختبار، وفيما يلي التعديلات التي تم إدخالها على عبارات المقياس.

الجدول رقم (٦)

العبارات التي جرى تعديلها في مقياس" أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" بعد الدراسة الاستطلاعية

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
- أحاول التوصل إلى قوانين تفسر الحقائق الجزئية.	أحاول التوصل من خلال الحقائق الجزئية إلى قوانين تفسرها.
- أتوصل إلى ما وراء المعاني الظاهرة.	- أتوصل إلى ما وراء المعاني الظاهرة لما أقرؤه أو أشاهده.
- أقرأ عادةً قراءة ناقدة.	- أقرأ ما هو مطلوب مني قراءة ناقدة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥- صدق وثبات المقياس:

للتأكد من صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، قامت الباحثة بإجراءات الصدق والثبات، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

٥-١ إجراءات الصدق: قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس بالطرق التالية:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في كلية التربية بجامعة دمشق، وجامعة اليرموك في الأردن، بهدف التحقق من صدق المقياس الظاهري، وبناءً على التوجيهات التي قدموها تم حذف بعض البنود وتعديل صياغة البعض الآخر:

والبنود التي حذفت من المقياس هي:

- أضحي بشعبيتي بين زملائي من أجل النجاح في دراستي ومهنتي.
- أستطيع عادة القيام بالإجراءات المناسبة لحل المشكلات التي تواجهني.
- أحاول الربط بين عناصر الموضوع الذي أتذكره.
- أضع نظاماً يعينني على التذكر عندما أدرس شيئاً ما.
- أحاول إيجاد علاقة بين ما أتعلمه حالياً وخبراتي السابقة.
- أضع في قائمة الأسئلة والإجابات المحتملة استعداداً للامتحان.
- أحفظ المعلومات عادة بالرغم من عدم فهمها.
- أركز في دراستي على ما يراه المحاضرون أنه هام أكثر من الذي أراه هاماً.
- ألخص النقاط الرئيسة في ذهني عند الانتهاء من دراستي لموضوع ما.
- أترك دروسي قبل الانتهاء من تعلمها إذا طال الوقت المستغرق في ذلك.
- أميل إلى قراءة ما بين السطور لإنجاز المهمات المطلوبة.
- أراجع الأساتذة في مكاتبهم للاستفسار عن بعض النقاط الصعبة والغامضة.
- أحاول فهم السؤال جيداً قبل الإجابة عنه.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما تم تعديل صياغة بعض العبارات على النحو التالي كما هي مبينة بالجدول التالي:

الجدول رقم (٧)

التعديلات التي أدخلت على عبارات مقياس" أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" بناء على توجيهات وآراء المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أركز عادة على الأشياء التي أتعلمها.	أركز جيداً على الأشياء التي أتعلمها.
أحاول الربط بين عناصر الموضوع الذي أتذكره.	أحاول الربط بين عناصر الموضوع الذي أدرسه.
أصيغ المواد الدراسية على شكل أسئلة وأجوبة.	أصوغ المواد الدراسية على شكل أسئلة وأجوبة.
أضع خطوطاً تحت الأفكار الهامة عند تذكري لموضوع ما.	أضع خطوطاً تحت الأفكار الهامة عند دراستي لموضوع ما.
أنظم الموضوعات الجديدة في ضوء الأفكار المترابطة التي تتضمنها.	أنظم الموضوعات الجديدة في ضوء الأفكار التي تتضمنها.
تذكرني المواد الجديدة بالمواد السابقة المرتبطة بها وتغير من نظرتي لها.	يؤدي تعلم المواد الجديدة إلى استرجاع المواد السابقة المرتبطة بها.
	يغير تعلم المواد الجديدة من نظرتي للمواد السابقة.
أبذل عموماً كثيراً من الجهد في محاولتي لفهم الأشياء الصعبة.	أبذل كثيراً من الجهد في محاولتي لفهم الأشياء الصعبة.
عندما أحاول فهم الأفكار المجردة وغير الواضحة أطلق العنان لخيالي.	أطلق العنان لخيالي من أجل فهم الأفكار المجردة وغير الواضحة.
أركز أثناء الدراسة على حفظ المعلومات المتوقع أن تأتي في الامتحان.	أركز أثناء الدراسة على حفظ المعلومات المتوقع أن تأتي في الامتحان فقط.
أنزعج حينما أبدأ في التعامل مع معلومات تتطلب تنظيماً جيداً لحفظها.	أنزعج حينما أتعامل مع معلومات تتطلب تنظيماً جيداً لحفظها.
أدائي جيد في الامتحانات التي تتطلب معلومات محفوظة.	أدائي جيد في الامتحانات التي تتطلب تذكر معلومات.
تثير الاختلافات بين الأفكار المتشابهة ظاهرياً الارتباك.	تسبب الاختلافات بين الأفكار المتشابهة ظاهرياً الارتباك.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
إن إجاباتي في الامتحان ضعيفة لأنني أجد صعوبة في التفكير بوضوح في وقت قصير.	تكون إجاباتي في الامتحان ضعيفة لأنني أجد صعوبة في التفكير بوضوح في وقت قصير.
إن دراستي عشوائية وغير منتظمة.	تتصف دراستي بالعشوائية واللاانتظام.
لا أترك دروسي قبل الانتهاء من تعلمها مهما كانت درجة صعوبتها.	أثابر على دروسي حتى الانتهاء من تعلمها مهما بلغت درجة صعوبتها.
أقوم بعملي عادة دون تفكير كثير.	أقوم بعملي دون تفكير كثير.
أهتم بأن أقوم بأداء واجباتي أفضل من زملائي.	يهمني أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي.
أتخذ القرارات وفقاً لقناعتي بعد المناقشة مع الآخرين.	أتخذ القرارات وفقاً لقناعتي بعد مناقشتها مع الآخرين.
إن النتائج التي وصلت إليها مطابقة للأهداف التي رسمتها من قبل.	أرى أن النتائج التي وصلت إليها مطابقة للأهداف التي رسمتها من قبل.
أنتظر عادة لأرى ما يفعله التلاميذ الآخرون في الدروس العملية ثم أفعل مثلهم.	أنتظر لأرى ما يفعله التلاميذ الآخرون في الدروس العملية ثم أفعل مثلهم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- كما تم تعديل مفتاح تصحيح الإجابات فكان قبل التعديل:

دائماً	غالباً	لا أدري	نادراً	أبداً

- وأصبح بعد التعديل على النحو التالي:

أوافق شدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة

ب ـ صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة السنة الثانية والرابعة في جامعة دمشق، من كلية التربية، وكلية العلوم بلغ عددها (١٠٠) طالباً وطالبة، منهم (٥٠) ذكوراً، و(٥٠) إناثاً.
وللتعرف على مدى الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين كل بند من بنود المقياس، والدرجة الكلية للقسم الذي ينتمي إليه، والجداول رقم (٨)، (٩)، (١٠) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم(٨)

قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود قسم أسلوب التعلم المعمق في مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" والدرجة الكلية للقسم

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٣٣٢**	٢	٠,٣٤٥**	٣	٠,٥٤٠**
٤	٠,٤٢٩**	٥	٠,٤٤٨**	٦	٠,٤٣١**
٧	٠,٢٨٣**	٨	٠,٣٦٩**	٩	٠,٥١٥**
١٠	٠,٥٥٦**	١١	٠,٣٩٨**	١٢	٠,٣٧١**
١٣	٠,٣١٥**	١٤	٠,٢٦٤**	١٥	٠,٤٨٥**
١٦	٠,١٨٦*	١٨	٠,٣٩٤**	١٩	٠,٣٠٢**
٢٠	٠,٣٨٦**	٢٥	٠,٤٣٠**	٢٦	٠,٤٢٦**
٢٧	٠,٢٧٧**	٢٨	٠,٥١٢**	٢٩	٠,٤٥٢**
٣٠	٠,١٩٩*	٣١	٠,٢١٠*	٣٧	٠,٢٩١**
٣٨	٠,٣٣١**	٤١	٠,١٩٠*	٤٢	٠,٣٤٣**
٤٣	٠,٣٧٩**	٤٤	٠,٢٤٤**	٤٦	٠,٣٤٤**
٤٧	٠,٥٢٨**	٤٨	٠,٥٧٢**	٤٩	٠,٥٧١**
٥٠	٠,٥٩٢**	٥١	٠,٣٠٩**	٥٤	٠,٤٩٠**
٥٩	٠,٢٢٠*	٦١	٠,٣٢٩**	٦٢	٠,٨٤٠**
٦٣	٠,٤٢٥**	٦٤	٠,٣٦٣**	٦٥	٠,٣٤٢**
٦٦	٠,٣٤٨**	٨٤	٠,٣٦١**	٨٦	٠,٥٥٤**
٨٧	٠,٥٨١**	٩٢	٠,٣٠٢**	٩٧	٠,٢٨٤**

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتبين من الجدول رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١، وعند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فقط بالنسبة للعبارات رقم (١٦- ٣٠- ٣١- ٤١- ٥٩) الأمر الذي يؤكد التجانس بين بنود المقياس، وهذا مؤشر صدق داخلي للمقياس في قياسه لأسلوب التعلم المعمق، وقد تم حذف العبارات (أجد سهولة في حفظ المعادلات أو الأسماء أو الأرقام وتعلمها)، و (أدائي جيد في الامتحانات التي تتطلب تذكر معلومات)، حيث أن معامل الارتباط بين هذه العبارات والدرجة الكلية للبعد، لم يكن دالاً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ومستوى الدلالة (٠,٠٥).

الجدول رقم (٩)

قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود قسم أسلوب التعلم السطحي في مقياس "أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" والدرجة الكلية للقسم

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١٧	٠,٣٧٩**	٢١	٠,١٩٢*	٢٢	٠,٤١٩**
٢٣	٠,٣٨٣**	٢٤	٠,٣٢٨**	٣٢	٠,٤٣٦**
٣٣	٠,٥٥٨**	٣٤	٠,٥٦٣**	٣٥	٠,٤٧١**
٣٦	٠,٤٠٦**	٣٩	٠,٢٧٩**	٤٥	٠,٣٠٩**
٥٢	٠,٤٨١**	٥٣	٠,٤٠٣**	٥٥	٠,٢٩٨**
٥٧	٠,٢٨١**	٥٨	٠,٥٣٦**	٦٠	٠,٣٢٢**
٦٨	٠,٣١٦**	٧٥	٠,٣٨٩**	٧٦	٠,٤٩٦**
٧٨	٠,٤٦٧**	٨٠	٠,٥٤٦**	-	-

يتبين من الجدول رقم (٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وعند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فقط بالنسبة للعبارة رقم (٢١)، الأمر الذي يؤكد التجانس بين بنود المقياس وهذا مؤشر صدق داخلي للمقياس.

وقد تم حذف العبارة (أرغب بأن أكون عارفاً بشكل مسبق لما يجب فعله في الاختبارات والمهمات المختلفة) حيث أن معامل الارتباط بين هذه العبارة والدرجة الكلية للقسم، لم يكن دالاً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ومستوى الدلالة (٠,٠٥).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (١٠)

قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود قسم دافع الإنجاز الدراسي في مقياس "أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" والدرجة الكلية للقسم

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
٤٠	٠,٢٢٢*	٥٦	٠,٢٦٥**	٦٧	٠,٤٧٧**
٦٩	٠,٥٤١**	٧٠	٠,٣٤٢**	٧١	٠,٦٤٧**
٧٢	٠,٥٥٨**	٧٣	٠,٣٦٣**	٧٤	٠,٤٧٤**
٧٧	٠,٣٨٧**	٧٩	٠,٥٣٥**	٨١	٠,٤٠١**
٨٢	٠,٥٧١**	٨٣	٠,٥٣٨**	٨٥	٠,٢٧٩**
٨٨	٠,٣٢٩**	٨٩	٠,٢٨٦**	٩٠	٠,٣٨٩**
٩١	٠,٢١٩**	٩٣	٠,٢٤٢**	٩٤	٠,٢٩٩**
٩٥	٠,٢٥٩**	٩٦	٠,٢٢٩**	٩٨	٠,١٩٢*
٨	٠,٢٨٩**	١٩	٠,٢٦٧**	٨٦	٠,٥٣١**

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ومستوى الدلالة (٠,٠٥) فقط بالنسبة للعبارات رقم (٤٠)، ورقم (٩٨) وهذا يدل على تجانس بنود المقياس، وهو مؤشر صدق داخلي للمقياس.

ج ـ الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي للمقياس في أقسامه الثلاثة في ضوء معامل الثبات لهذه الأقسام، وذلك بحساب الجذر التربيعي لهذا المعامل، والجدول رقم (١١) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (١١)

قيم معاملات الصدق الذاتي لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"

نوع العلاقة	قيمة معامل الصدق
الصدق الذاتي لقسم أسلوب التعلم المعمق	٠,٩٠
الصدق الذاتي لقسم أسلوب التعلم السطحي	٠,٨٨
الصدق الذاتي لقسم دافع الإنجاز الدراسي	٠,٨٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

د- الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي للاختبار عن طريق دراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) في الدرجة الكلية لكل قسم من أقسام المقياس (أسلوب التعلم المعمق، أسلوب التعلم السطحي، دافع الإنجاز الدراسي).

وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسط الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى، في الدرجة الكلية لكل قسم من أقسام المقياس، لصالح مجموعة الإرباعي الأعلى، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك:

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"

العينة / المتغيرات	الارباعي الأدنى			الارباعي الأعلى				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة
أسلوب التعلم المعمق	٢٦	١٥٧,٠٨	٦,٣٩	٢٨	٢٠٩,٨٢	٦,٠٣	١٥,٣٣	دالة
أسلوب التعلم السطحي	١٧	٥١,٤١	٦,٥٣	٣٢	٨٣,٦٦	٥,٠٦	١٧,٧٣	دالة
دافع الإنجاز الدراسي	٣٦	٧٨,١١	٦,٦٢	٢٧	١٠٧,٢٢	٦,١٧	١٧,٧٨	دالة

٥-٢ ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، ودافع الإنجاز الدراسي بطرق متعددة وهي:

أـ ثبات ألفا:

تم حساب معامل الثبات ألفا للأقسام الثلاثة في المقياس، وبلغت معاملات ثبات ألفا القيم التالية:

الجدول رقم (١٣)

قيم معاملات الثبات ألفا لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"

نوع العلاقة	قيمة معامل الثبات
معامل الثبات ألفا لقسم أسلوب التعلم المعمق	٠,٨٨
معامل الثبات ألفا لقسم أسلوب التعلم السطحي	٠,٧٨
معامل الثبات ألفا لقسم دافع الإنجاز الدراسي	٠,٧٦

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ب ـ ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية للأبعاد الثلاثة في المقياس، وقد بلغت معاملات ثبات التجزئة النصفية القيم التالية:

الجدول رقم (١٤)

يبين قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"

نوع العلاقة	قيمة معامل الثبات
معامل ثبات التجزئة النصفية لقسم أسلوب التعلم المعمق	٠,٨١
معامل ثبات التجزئة النصفية لقسم أسلوب التعلم السطحي	٠,٧٥
معامل ثبات التجزئة النصفية لقسم دافع الإنجاز الدراسي	٠,٦٧

ج ـ ثبات الإعادة:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس للمرة الأولى على عينة من طلبة جامعة دمشق في كلية التربية، وكلية العلوم بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالب وطالبة، ثم قامت بتطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأولي للمقياس، ومن ثم تم حساب معامل ثبات الإعادة للمقياس، وبلغت معاملات الثبات القيم التالية:

الجدول رقم (١٥)

قيم معاملات ثبات الإعادة لأقسام مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"

نوع العلاقة	قيمة معامل الثبات
معامل ثبات الإعادة لقسم أسلوب التعلم المعمق	٠,٧٩
معامل ثبات الإعادة لقسم أسلوب التعلم السطحي	٠,٧٣
معامل ثبات الإعادة لقسم دافع الإنجاز الدراسي	٠,٦٤

ثانياً: مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

١-ترجمة المقياس:

قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية بالاستعانة بعدد من المختصين في اللغة الإنكليزية، ثم قامت بإجراء الترجمة العكسية للمقياس بالاستعانة بمختص في التربية وعلم النفس للتأكد من سلامة الترجمة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- وصف المقياس:

أعد هذا المقياس كمبرلي غوردون روز و سوزان كاشين (Kimberly Gordon Rouse & Susan Cashin, 1997)، بهدف قياس معتقدات الطالب حول مفهوم الذات الأكاديمي في أربعة أبعاد للبيئة الدراسية هي: البعد المعرفي، البعد الاجتماعي، بعد الأنشطة اللاصفية، البعد الشخصي.

ويتألف مفهوم الذات في هذا المقياس من أربعة أقسام وهي: القدرة، مساندة البيئة، الضبط الشخصي، والأهمية.

يتألف المقياس من (٨٠) عبارة موزعة بمعدل(٢٠) عبارة لكل قسم من أقسام المقياس الأربعة، التي تكون بمجموعها مفهوم الذات الأكاديمي:

ا -أقسام المقياس:

١ـ قسم القدرة: ويمثل إدراكات الطالب عن قدراته وكفاءته في تحصيل الأهداف المطلوبة، في الأبعاد الأربعة للبيئة الدراسية بمعنى (إدراك فعالية الذات).

٢ـ قسم مساندة البيئة: ويمثل إدراكات الطالب للدعم الذي تقدمه البيئة لتحصيل الأهداف المطلوبة، في البيئة الدراسية بأبعادها الأربعة (المعرفية، الاجتماعية، الأنشطة اللاصفية، الشخصية) بمعنى الضبط الخارجي.

٣ـ قسم الضبط الشخصي: ويمثل إدراكات الطالب حول مقدار الضبط، والقدرة على التحكم بالذات، والذي يعتقد الطالب بأنه يمتلكه، في تحصيل الأهداف المطلوبة في البيئة الدراسية بأبعادها الأربعة (المعرفية، الاجتماعية، الأنشطة اللاصفية، الشخصية).

٤ـ قسم الأهمية: ويمثل الأهمية التي يدركها الطالب لتحقيق الأهداف المطلوبة منه، في البيئة الدراسية بأبعادها الأربعة (المعرفية، الاجتماعية، الأنشطة اللاصفية، الشخصية).

تتوزع عبارات كل قسم من أقسام المقياس بمعدل (٥) عبارات، في كل بعد من أبعاد البيئة المدرسية:

١ـ البعد المعرفي: وتعكس عباراته أهداف معرفية من فهم واستيعاب للمواد الدراسية، وتحصيل الدرجات فيها.

٢ـ البعد الاجتماعي: وتعكس عباراته علاقات الطالب بزملائه، واندماجه، وانسجامه معهم.

٣ـ بعد الأنشطة اللاصفية: وتعكس عباراته الأنشطة الطلابية المعرفية، والترفيهية، والتي ترفد الحياة الجامعية.

٤ـ البعد الشخصي: وتعكس عباراته مرونة الطالب، وإقباله على إقامة علاقات شخصية مع الأشخاص المحيطين به في البيئة الدراسية الجامعية، ويعكس البعدين الثالث والرابع مرونة الطالب وتكيفه مع طبيعة الحياة الجامعية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٣- طريقة تطبيق المقياس:

يمكن تطبيق المقياس بصورة فردية، أو جماعية، ولا يوجد زمن محدد للإجابة عن بنوده.

٤ــ تصحيح المقياس:

أعد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في صورة مقياس ثلاثي، وتم تصحيح المقياس بإعطاء الدرجات حسب مستوى الإجابة، في كل من الأقسام الأربعة للمقياس كما هو موضح في الجدول رقم (١٦).

الجدول رقم (١٦)

الدرجات الممنوحة حسب مستوى الإجابة عن بنود مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"

قسم القدرة		قسم مساندة البيئة		قسم الضبط الشخصي		قسم الأهمية	
مستوى الإجابة	الدرجة	مستوى الإجابة	الدرجة	مستوى الإجابة	الدرجة	مستوى الإجابة	الدرجة
غير قادر	١	أبداً	١	لا أتحكم	١	لا أهتم	١
قادر إلى حد ما	٢	أحياناً	٢	أتحكم إلى حد ما	٢	أهتم إلى حد ما	٢
قادر	٣	دائماً	٣	أتحكم	٣	أهتم	٣

٥-الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس قبل القيام بإجراءات الصدق والثبات للمقياس على عينة استطلاعية من طلبة جامعة دمشق في كلية التربية، وكلية العلوم، بلغ عدد أفرادها (٢٥) طالب وطالبة، وذلك بهدف التأكد من وضوح عبارات المقياس، وتعليماته بالنسبة للطلاب وسلامة الطباعة، وقد كانت العبارات واضحة بالنسبة للمفحوصين باستثناء تعليمات كل قسم من الأقسام، والتي أصبحت أكثر وضوحاً بالنسبة للطلاب بعد إجراء التعديل والجدول (١٧) يبين التعديلات التي أجريت:

الجدول رقم (١٧)

التعديلات التي أدخلت على مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" بناءً على الدراسة الاستطلاعية

التعليمات قبل التعديل	التعليمات بعد التعديل
القسم الأول: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بكفاءتك، أو قدرتك على تحصيلها.	أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بكفاءتك، أو قدرتك على تحصيلها، وذلك بوضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن مقدرتك بالنسبة لكل كفاءة.
القسم الثاني: أجب عن العبارات التالية مبيناً رأيك فيما إذا كانت البيئة الجامعية تسمح بتحقيق هذه العبارات، أو تقدم لك الدعم والفرص المناسبة لتحصيلها.	أجب عن العبارات التالية مبيناً رأيك فيما إذا كانت البيئة الجامعية (الجو الجامعي) يسهل لك تحقيق هذه العبارات، ويقدم لك الدعم والفرص المناسبة لتحصيلها، وذلك بوضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن رأيك بالنسبة لكل عبارة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التعليمات قبل التعديل	التعليمات بعد التعديل
القسم الثالث: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بمقدار الضبط، أو السيطرة والتحكم الذي تشعر بأنك تملكه في تحصيل هذه العبارات.	أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بمقدار الضبط، والقدرة على التحكم بالذات الذي تشعر بأنك تملكه في تحصيل هذه العبارات، وذلك بوضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن مقدار ارتباط تحقيق هذه العبارات بضبط، وتحكم ذاتي منك.
القسم الرابع: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بالأهمية التي تملكها هذه العبارات، ودرجة التأكيد الذي تضعه على تحقيقها.	أجب عن العبارات التالية من حيث الأهمية التي تمتلكها هذه العبارات في حياتك الدراسية الجامعية، وذلك بوضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن درجة اهتمامك بتحقيق كل عبارة من هذه العبارات.

كما تم إضافة <u>ملاحظة هامة</u> في بداية المقياس مفادها أن العبارات مكررة في كل قسم من الأقسام، وأن الاختلاف في غاية كل قسم، وخيارات الإجابة عنه.

٦- صدق وثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة السنة الثانية والرابعة في جامعة دمشق، من كلية التربية، وكلية العلوم، بلغ عدد أفرادها (١٠٠) طالباً وطالبة منهم (٥٠) ذكوراً، و(٥٠) إناثاً، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

٦ـ١ إجراءات الصدق:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس بطرق عدة:

أـ الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء المحكمين في كلية التربية بجامعة دمشق، وجامعة اليرموك في الأردن، وبناءاً على التوجيهات التي قدموها تم تعديل المقياس على النحو الذي يظهر في الملحق رقم (٥).

ب- صدق الاتساق الداخلي لأقسام المقياس:

للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لبنود المقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس في كل قسم، والدرجة الكلية للقسم الذي ينتمي إليه البند، والجدول رقم (١٨) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (١٨)

قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس"تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند

رقم البند	البعد المعرفي	رقم البند	البعد الاجتماعي	رقم البند	بعد الأنشطة الصفية	رقم البند	البعد الشخصي
	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	٠,٥٦٥**	١-٦	٠,٥٨٤**	١-١١	٠,٦٢٣**	١-١٦	٠٦٣٤**
٢	٠,٥٥٦**	١-٧	٠,٥٧٥**	١-١٢	٠,٦٥٠**	١-١٧	٠,٦٩٤**
٣	٠,٥٤١**	١-٨	٠,٥٧٠**	١-١٣	٠,٦٢٦**	١-١٨	٠,٦٠٣**
٤	٠,٥٣٥**	١-٩	٠,٦٣١**	١-١٤	٠,٦٧٧**	١-١٩	٠,٧٣٠**
٥	٠,٥٣٩**	١-١٠	٠,٥٧٢**	١-١٥	٠,٦٥٥**	١-٢٠	٠,٥٩٦**
٢-١	٠,٥٣٢**	٢-٦	٠,٦٣١**	٢-١١	٠,٦٦٥**	٢-١٦	٠,٦٩٩**
٢-٢	٠,٥٣٩**	٢-٧	٠,٦١٢**	٢-١٢	٠,٦٩٣**	٢-١٧	٠,٧٣٨**
٢-٣	٠,٥٣٦**	٢-٨	٠,٦٢٢**	٢-١٣	٠,٦٤٢**	٢-١٨	٠,٦٦٤**
٢-٤	٠,٥١٠**	٢-٩	٠,٦٣٠**	٢-١٤	٠,٦٨٣**	٢-١٩	٠,٧٤٨**
٢-٥	٠,٤٧٦**	٢-١٠	٠,٥٦٣**	٢-١٥	٠,٦٧٠**	٢-٢٠	٠,٧١١**
٣-١	٠,٦٠٣**	٣-٦	٠,٦٥٥**	٣-١١	٠,٦٨٢**	٣-١٦	٠,٧٠٥**
٣-٢	٠,٦٢٥**	٣-٧	٠,٦٤٦**	٣-١٢	٠,٦٩٢**	٣-١٧	٠,٧٣٣**
٣-٣	٠,٥٩٣**	٣-٨	٠,٦٦٤**	٣-١٣	٠,٦٨٢**	٣-١٨	٠,٦٧٧**
٣-٤	٠,٥٨٠**	٣-٩	٠,٦٥٦**	٣-١٤	٠,٦٩٤**	٣-١٩	٠,٧٥٤**
٣-٥	٠,٤٧٢**	٣-١٠	٠,٥٧٤**	٣-١٥	٠,٦٤٥**	٣-٢٠	٠,٧١٧**
٤-١	٠,٥٧٤**	٤-٦	٠,٥٩٦**	٤-١١	٠,٦٢٠**	٤-١٦	٠,٦٥٢**
٤-٢	٠,٥٩٠**	٤-٧	٠,٤٥١**	٤-١٢	٠,٦٦٦**	٤-١٧	٠,٦٧١**
٤-٣	٠,٥٨٤**	٤-٨	٠,٥٩٥**	٤-١٣	٠,٦٤٧**	٤-١٨	٠,٦٠٩**
٤-٤	٠,٥٠٥**	٤-٩	٠,٥٩٤**	٤-١٤	٠,٦٩٠**	٤-١٩	٠,٦٧٥**
٤-٥	٠,٤٨٥**	٤-١٠	٠,٥٩٦**	٤-١٥	٠,٦٠٨**	٤-٢٠	٠,٦٣٣**

يتبين من الجدول رقم (١٨) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالـــة عنـــد مـــستوى الدلالـــة (٠,٠١) الأمر الذي يدل على تجانس بنود المقياس، وهو مؤشر صدق داخلي للمقياس.

ج ــ صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكليـــة للمقياس، والجدول رقم (١٩) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (١٩)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	قيمة معامل الارتباط
البعد المعرفي	٠,٥٦**
البعد الاجتماعي	٠,٧١**
بعد الأنشطة اللاصفية	٠,٦٠**
البعد الشخصي	٠,٨٠**

يتبين من الجدول رقم (١٩) أن قيم معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، الأمر الذي يدل على الصدق الداخلي للمقياس.

د ــ الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي للأبعاد الأربعة للمقياس، والمقياس الكلي، في ضوء معاملات الثبات، وذلك بحساب الجذر التربيعي لهذه المعاملات والجدول رقم (٢٠) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (٢٠)

قيم الصدق الذاتي لأبعاد مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والمقياس الكلي

نوع العلاقة	قيمة معامل الصدق
الصدق الذاتي للبعد المعرفي	٠,٩٤
الصدق الذاتي للبعد الاجتماعي	٠,٩٥
الصدق الذاتي لبعد الأنشطة اللاصفية	٠,٩٦
الصدق الذاتي للبعد الشخصي	٠,٩٣
الصدق الذاتي للمقياس الكلي	٠,٩٦

هـ- الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي للاختبار عن طريق دراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى)، في الدرجة الكلية للمقياس، وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسط الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى في الدرجة الكلية للمقياس، لصالح مجموعة الإرباعي الأعلى، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس، والجدول رقم (٢١) يبين ذلك:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٢١)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) لمقياس"تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"

العينة / المتغيرات	الارباعي الأدنى			الارباعي الأعلى				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	٣١	١٣٨,٦٥	١٠,٩	٢٦	١٩٧,٠٤	١٠,٨٢	١٨,٤٤	دالة

٦ــ ٢ إجراءات الثبات:

كما تم حساب ثبات المقياس بطرق مختلفة:

أ ــ ثبات ألفا:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي، وأقسامه الفرعية الأربعة، وقد بلغت معاملات الثبات القيم التالية:

الجدول رقم (٢٢)

قيم معاملات الثبات ألفا لأبعاد مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والمقياس الكلي

نوع العلاقة	قيمة معامل الثبات
معامل الثبات ألفا للبعد المعرفي	٠,٨٩
معامل الثبات ألفا للبعد الاجتماعي	٠,٩٠
معامل الثبات ألفا لبعد الأنشطة اللاصفية	٠,٩٢
معامل الثبات ألفا للبعد الشخصي	٠,٨٨
معامل الثبات ألفا للمقياس الكلي	٠,٩٣

ب ــ ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التنصيف، حيث تم حساب معامل الارتباط بين النصف الأول والثاني لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك للمقياس ككل، وتم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة (سبيرمان براون)، والجدول رقم (٢٣) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم(٢٣)

قيم معامل الثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" والمقياس الكلي

نوع العلاقة	قيمة معامل الثبات
ثبات التجزئة النصفية للبعد المعرفي	٠,٧٨
ثبات التجزئة النصفية للبعد الاجتماعي	٠,٧٧
ثبات التجزئة النصفية لبعد الأنشطة اللاصفية	٠,٨٠
ثبات التجزئة النصفية للبعد الشخصي	٠,٨٠
ثبات التجزئة النصفية للمقياس الكلي	٠,٨٢

ج - ثبات الإعادة:

تم حساب ثبات الإعادة للمقياس بحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأولي للمقياس على عينة من طلبة جامعة دمشق في كلية التربية، وكلية العلوم، بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالباً وطالبة، والتطبيق الثاني على نفس أفراد العينة بعدد مرور أسبوعين على التطبيق الأولي للمقياس، والجدول رقم (٢٤) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (٢٤)

قيمة معامل ثبات الإعادة لمقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"

نوع العلاقة	قيمة معامل الثبات
معامل ثبات الإعادة لمقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"	٠,٧٣

ثالثاً: التحصيل الدراسي

لحساب معدل التحصيل الدراسي، تم الاعتماد على متوسط الدرجات التي حصل عليها الطالب في جميع المواد المقررة عليه في العام الدراسي٢٠٠٧- ٢٠٠٨، والتي تم الحصول عليها من قسم الامتحانات في الكليات التي تم إجراء الدراسة فيها، وقد تم استبعاد أسماء الطلبة الذين لم يتقدموا بكامل المواد المقررة، وقد تم تقسيم درجات التحصيل الدراسي حسب التوزيع الطبيعي لمنحنى غاوس بحيث تم أخذ ١٧% من أفراد العينة ليمثلوا المستوى المرتفع، و١٧%من أفراد العينة ليمثلوا كذلك المستوى المنخفض، والجدول رقم (٢٥) يوضح مستويات التحصيل الدراسي المرتفعة والمنخفضة بالنسبة لكافة أفراد عينة البحث:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٢٥)

تقسيم مستويات التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحصيل الدراسي المنخفض	مستوى التحصيل الدراسي المرتفع
العينة الكلية	٦٣,٢٥	٨,٦٣	٥٤,٦٢ فما دون	٧١,٨٨ فما فوق
السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٦١,٨٣	٨,٧١	٥٣,١٢ فما دون	٧٠,٥٣ فما فوق
السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٦٣,١٠	٨,٤٣	٥٤,٦٦ فما دون	٧١,٥٣ فما فوق
السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٦٣,٦٨	٩,٤٧	٥٤,٢٠ فما دون	٧٣,١٥ فما فوق
السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٦٥,٠٧	٦,٩٨	٥٨,٠٩ فما دون	٧٢,٠٤ فما فوق

رابعاً: إجراءات البحث

بعد التحقق من صدق وثبات المقاييس أدوات البحث، وإجراء الدراسة الاستطلاعية، قامت الباحثة بالتزود بكتاب رسمي من الجهات المعنية للقيام بالتطبيق النهائي للبحث، ومن ثم توجهت إلى الكليات التي أجري فيها البحث، وعرضت الكتاب المزودة به على عمداء هذه الكليات، وقد زودها البعض منهم بأوراق تتوجه إلى السادة المدرسين لتسهيل مهمتها، بعد ذلك قامت الباحثة بالاطلاع على برامج المحاضرات لهذه الكليات من رؤساء الدوائر، ومن مراقبي الدوام، ومن ثم كانت الباحثة تعرض الكتب المزودة بها على السادة المحاضرين للسماح لها بمقابلة الطلبة وتوزيع المقاييس عليهم للإجابة عنها أثناء وجودهم، ومن ثم تقوم بجمعها، وبعد الانتهاء من التطبيق قامت الباحثة بتصنيف المقاييس حسب متغيرات البحث، وإدخال البيانات إلى الحاسوب.

تم البدء بإجراءات البحث في جامعة دمشق بتاريخ ١٨/١٠/ ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ واستمرت إلى تاريخ ١٢/١٢/٢٠٠٦-٢٠٠٧، وفي جامعة البعث تم البدء بإجراءات البحث مع بداية الفصل الدراسي الثاني بتاريخ ١٣/٣/٢٠٠٧-٢٠٠٨ واستمرت إلى تاريخ ٩/٥/٢٠٠٧-٢٠٠٨.

وبعد الانتهاء من التطبيق قامت الباحثة بأخذ الإذن من الجهات المسؤولة بالاطلاع على سجلات التحصيل الدراسي، للحصول على علامات الطلبة الذين أجري عليهم البحث، ومن ثم تم إدخالها إلى الكمبيوتر ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها

ثانياً: المقترحات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها

الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

لاختبار هذه الفرضية تم إيجاد معامل الارتباط (بيرسون) وذلك لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ارتباط بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (٢٦)

معاملات الارتباط بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث

العينة / المتغيرات	العينة الكلية ن= ١٩٩٩		السنة الثانية (جامعة دمشق) ن=٦٠٧		السنة الثانية (جامعة البعث) ن= ٤٥٥		السنة الرابعة (جامعة دمشق) ن= ٥٥١		السنة الرابعة (جامعة البعث) ن= ٣٨٦	
	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة
أسلوب التعلم المعمق	**٠,١٦٦	دالة	**٠,٢٠٢	دالة	**٠,١٣٢	دالة	**٠,١٩٥	دالة	**٠,١٨	دالة
أسلوب التعلم السطحي	*٠,٠٥٧	دالة	٠,٠٦	غير دالة	٠,٠٤٤	غير دالة	٠,٠٣	غير دالة	*٠,١١٥	دالة

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٢٦) أن قيم معامل الارتباط بين درجات أسلوب التعلم المعمق ودرجات التحصيل الدراسي بلغت القيم التالية: (**٠,١٦٦)، (**٠,٢٠٢)، (**٠,١٣٢)، (**٠,١٩٥)، (**٠,١٨) وذلك لدى العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث على التوالي وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين أسلوب التعلم المعمق ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة في هذه العينات، أما بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي فإن قيم معاملات الارتباط بين درجاته ودرجات التحصيل الدراسي فكانت على النحو التالي: (*٠,٠٥٧)، (٠,٠٦)، (٠,٠٤٤)، (٠,٠٣)، (*٠,١١٥) وذلك لدى العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث على التوالي، وهي دالة فقط لدى العينة الكلية والسنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث وعند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباط

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إيجابية ودالة إحصائياً بين درجات التحصيل الدراسي ودرجات أسلوب التعلم السطحي عند الطلبة أفراد هاتين العينتين فقط، في حين أن قيم معاملات الارتباط لدى الطلبة في السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة دمشق، والسنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق فكانت غير دالة إحصائياً وعند مستوى الدلالة (٠,٠٥) و(٠,٠١)، وهذا يعني عدم وجود ارتباط بين أسلوب التعلم السطحي ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة في هذه العينات.

تشير هذه النتيجة إلى ارتباط أسلوب التعلم السطحي والمعمق مع درجات التحصيل الدراسي ارتباطاً إيجابياً فالزيادة في درجات أسلوب التعلم يعني زيادة في درجات التحصيل الدراسي والعكس صحيح، إلا أنه من الملاحظ أن الارتباط كان أقوى بين درجات التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم المعمق، والذي وجد عند كافة عينات البحث، بخلاف الارتباط بين أسلوب التعلم السطحي ودرجات التحصيل الدراسي والذي اختفى عند ثلاث عينات من عينات البحث، الأمر الذي يؤكد اختلاف العائد التعليمي معبراً عنه بدرجات التحصيل الدراسي، الناتج عن إتباع الطلبة لأسلوب التعلم المعمق عنه في إتباع أسلوب التعلم السطحي.

فالتعلم القائم على الفهم، المعتمد على الاستراتيجيات العقلانية في معالجة المعلومات مادة التعلم، من حيث استهداف المعنى والانتباه إلى الأفكار وللعلاقات القائمة بينها، ومن ثم إعادة تشكيلها وتنظيمها وربطها بما يناسبها في البنية المعرفية، يضمن الاحتفاظ طويل الأمد فيها، وسهولة في استرجاعها عند الحاجة إليها كما في المواقف الامتحانية، بخلاف التعلم الصم الذي يقوم على الحفظ الحرفي للمعلومات، وكأنه تصوير فوتوغرافي للمعلومات، أو لأجزاء ومقتطفات غير مترابطة منها، باستخدام إستراتيجية التكرار، دون فهم للمعنى وحشرها في الذاكرة لفترة محدودة دون محاولة ربطها بما يناسبها في البنية المعرفية، حيث تتراكم المعلومات دون أن يكون المتعلم قادراً على تمثلها الأمر الذي يعرضها للنسيان، ويجعل هناك صعوبة في استدعائها عندما تدعو الحاجة إليها في المواقف الامتحانية، وقد يسبب ذلك ضعفاً أو فشلاً في توظيفها أو استخدامها استخداماً مناسباً وإن تم استدعاؤها.

وعلى ذلك فإن إتباع أسلوب التعلم المعمق الذي يقوم على توظيف استراتيجيات عميقة ودوافع داخلية ونظرة بنائية للتعلم، يقود إلى نتائج تعلمية أكثر فاعلية من تلك الناتجة عن استخدام أسلوب التعلم السطحي، باستراتيجياته السطحية القاصرة ودوافعه الخارجية ونظرته الإنتاجية للتعلم.

وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة كل من (مرزوق في مصر، ١٩٩١)، (شميك، ولوكارت في أمريكا، ١٩٩٣)، (الخضري، ورياض في قطر، ١٩٩٣)، (العبد الله، والخليفي في قطر، ٢٠٠١)، (شعير، ومنسي في السعودية، ١٩٩٨)، (حسن، والشوربجي، في مصر ٢٠٠٥)،(سلنغروف في بريطانيا، ٢٠٠٤)، والتي أكدت جميع نتائجها على ارتباط أسلوب التعلم المعمق مع اختلاف المسميات مع الأداء أو درجات التحصيل الدراسي، بينما

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اختلفت مع نتائج دراسة (بوساتو، وآخرون في هولندا، ٢٠٠٠) والتي بينت عدم ارتباط أساليب التعلم السطحية أو المعمقة مع النجاح الأكاديمي، ودراسة (سلنغروف في بريطانيا، ٢٠٠٤) والتي بينت وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحي ودرجات التحصيل الدراسي.

الفرضية الثانية:

توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

لاختبار هذه الفرضية تم إيجاد معامل الارتباط (بيرسون) وذلك لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي.

الجدول رقم (٢٧)

معاملات الارتباط بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث

العينة / المتغيرات	العينة الكلية ن= ١٩٩٩		السنة الثانية (جامعة دمشق) ن=٦٠٧		السنة الثانية (جامعة البعث) ن=٤٥٥		السنة الرابعة (جامعة دمشق) ن=٥٥١		السنة الرابعة (جامعة البعث) ن= ٣٨٦	
	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	**٠,١٠٤	دالة	٠,٠١٩	غير دالة	٠,٠٨	غير دالة	**٠,١٣٦	دالة	**٠,٢١١	دالة

يتبين من الجدول رقم (٢٧) أن قيم معامل الارتباط بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي كانت: (**٠,١٠٤)، (٠,٠١٩)، (٠,٠٨)، (**٠,١٣٦)، (**٠,٢١١) وذلك لدى العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث على التوالي، وهي دالة بالنسبة للعينة الكلية، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث، وذلك عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة في هذه العينات، أما بالنسبة للسنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث فإن قيم معامل الارتباط لم تكن دالة إحصائياً، وعند مستوى الدلالة (٠,٠٥) و (٠,٠١)، وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباط إيجابية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة في هاتين العينتين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تشير هذه النتيجة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يؤثر في درجات التحصيل الدراسي بمعنى أن فكرة الطالب عن ذاته من حيث قدراته وإمكانياته تلعب دوراً إيجابياً في تحصيله الدراسي، فثقة الفرد بقدرته على التحصيل، والتكيف مع متطلبات الحياة الجامعية تعطيه قوة دافعة لتحقيق ما يرى عليه نفسه، الأمر الذي ينعكس زيادةً في التكيف والتحصيل الدراسي.

ومن الممكن أن نعزو عدم وجود هذا الارتباط، لدى طلبة السنة الدراسية الثانية، ووجوده لدى طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث، إلى أن الطلبة ربما في بداية المرحلة الجامعية لا يكونون قد تكيفوا بعد مع متطلباتها، أو أنهم لا يعطون أهمية لبعض أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي مثل (إقامة العلاقات، وإنشاء الصداقات والاحتفاظ بها، والاشتراك في الأنشطة وتحمل المسؤولية فيها)، الأمر الذي يؤثر سلباً في نفسيتهم، وعلى تكيفهم واندماجهم في الحياة الجامعية، وينعكس على تحصيلهم الدراسي، على خلاف طلبة السنة الدراسية الرابعة الذين ربما قد أصبح لديهم مرونة في التكيف مع متطلبات مرحلة الدراسة الجامعية، وباتوا أكثر إندماجاً فيها، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على نفسيتهم ومن ثم على تحصيلهم الدراسي، كما يمكن أن تبرز هذه النتائج دوراً إيجابياً للجامعة، تقوم فيه بتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة، ليؤدي دوره في التأثير إيجاباً بالتحصيل الدراسي.

تتفق نتيجة هذه الفرضية جزئياً مع نتائج دراسة كل من (بايرن في نيويورك، ١٩٩٨)، (فاندام، وميرتنس في أمريكا، ٢٠٠٠)، (باير في أمريكا، ٢٠٠٠)، (طوالبة في الأردن، ٢٠٠٣)، (مورينو في أمريكا اللاتينية، ٢٠٠٤).

<u>الفرضية الثالثة:</u>

توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات دافع الإنجاز الدراسي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

لاختبار هذه الفرضية تم إيجاد معامل الارتباط (بيرسون) وذلك لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين درجات دافع الإنجاز الدراسي ودرجات التحصيل الدراسي.

الجدول رقم(٢٨)

معاملات الارتباط بين درجات دافع الإنجاز الدراسي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث

العينة / المتغيرات	العينة الكلية ن= ١٩٩٩		السنة الثانية (جامعة دمشق) ن=٦٠٧		السنة الثانية (جامعة البعث) ن= ٤٥٥		السنة الرابعة (جامعة دمشق) ن=٥٥١		السنة الرابعة (جامعة البعث) ن= ٣٨٦	
	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة
دافع الإنجاز الدراسي	٠,١٩٣**	دالة	٠,٢٠٦**	دالة	٠,١٦٩**	دالة	٠,١٩١**	دالة	٠,٢٩٩**	دالة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتضح من الجدول رقم (٢٨) أن معاملات الارتباط بين درجات دافع الإنجاز الدراسي ودرجات التحصيل الدراسي بلغت القيم التالية: (**٠,١٩٣)، (**٠,٢٠٦) ، (**٠,١٦٩)، (**٠,١٩١)، (**٠,٢٩٩) وذلك لدى العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث على التوالي، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباط إيجابية بين درجات دافع الإنجاز الدراسي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينات البحث.

تشير هذه النتيجة إلى تأكيد العلاقة بين دافع الإنجاز الدراسي والتحصيل الدراسي، فدافع الإنجاز من الدوافع الأساسية الهامة في عملية التعلم والتحصيل الدراسي، إذ يثير رغبة المتعلم في تحقيق النجاح ويدفعه إلى بذل أقصى جهوده، والمثابرة على دراسته وتجاوز العقبات التي تواجهه، حتى بلوغ الهدف وهو التحصيل الذي يصبو إليه، فدافع الإنجاز الدراسي يعد تعبيراً مباشراً عن الرغبة في الإنجاز والنجاح، كما أنه يمكن اعتبار مستوى التحصيل الدراسي غالباً تعبيراً مباشراً عن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الطواب في الإمارت العربية المتحدة، ١٩٩٠)، (الصياح في سوريا، ١٩٩٧)، (بوساتو، وآخرون في هولندا، ٢٠٠٠)، (خضر في فلسطين، ٢٠٠١)، (الرفوع، وآخرون في الأردن، ٢٠٠٤)، والتي بينت أن مستوى التحصيل الدراسي يزداد بزيادة دافعية الإنجاز، و(الفزاري في عُمان، ١٩٩٦).

<u>الفرضية الرابعة:</u>

توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات (مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

لاختبار هذه الفرضية تم إيجاد معامل الارتباط (بيرسون) وذلك لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) و درجات (مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٢٩)

معاملات الارتباط بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث

العينة / المتغيرات	العينة الكلية ن=٢٢٢٦		السنة الثانية (جامعة دمشق) ن=٦٩٦		السنة الثانية (جامعة البعث) ن=٤٨٩		السنة الرابعة (جامعة دمشق) ن=٦٢٤		السنة الرابعة (جامعة البعث) ن=٤١٧	
	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة
أسلوب التعلم المعمق ومفهوم الذات الأكاديمي	**٠,٢٧٧	دالة	**٠,٣٢٤	دالة	**٠,٢٥٣	دالة	**٠,٢٥١	دالة	**٠,٢٩٦	دالة
أسلوب التعلم السطحي ومفهوم الذات الأكاديمي	**٠,٢٦٥	دالة	**٠,٢٩٢	دالة	**٠,٢٠٠	دالة	**٠,٢٨٣	دالة	**٠,٢٦٠	دالة
أسلوب التعلم المعمق ودافع الإنجاز الدراسي	**٠,٦١٦	دالة	**٠,٦٥٨	دالة	**٠,٥٤٤	دالة	**٠,٦٠٦	دالة	**٠,٦١٩	دالة
أسلوب التعلم السطحي ودافع الإنجاز الدراسي	**٠,٤٣٨	دالة	**٠,٤٨٢	دالة	**٠,٤٤٦	دالة	**٠,٤٢٦	دالة	**٠,٤٠١	دالة

يتضح من الجدول رقم (٢٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أسلوب التعلم المعمق ودرجات مفهوم الذات الأكاديمي، (**٠,٢٧٧)، (**٠,٣٢٤)، (**٠,٢٥٣)، (**٠,٢٥١)، (**٠,٢٩٦)، وبين درجات أسلوب التعلم المعمق ودرجات دافع الإنجاز الدراسي(**٠,٦١٦)، (**٠,٦٥٨)، (**٠,٥٤٤)، (**٠,٦٠٦)، (**٠,٦١٩)، وبين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات مفهوم الذات الأكاديمي (**٠,٢٦٥)، (**٠,٢٩٢)، (**٠,٢٠٠)، (**٠,٢٨٣)، (**٠,٢٦٠)، وبين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات دافع الانجاز الدراسي(**٠,٤٣٨)، (**٠,٤٨٢)، (**٠,٤٤٦)، (**٠,٤٢٦)، (**٠,٤٠١) وذلك لدى العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث على التوالي وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) من ناحية ودرجات مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الانجاز الدراسي من ناحية أخرى.

تشير نتيجة الفرضية الرابعة إلى تأكيد الافتراض الأساسي للبحث من حيث ارتباط الجانب المعرفي لدى الفرد متمثلاً في هذا البحث بأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، والجانب الوجداني أو الشخصي متمثلاً (بمفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي)، وأن فهم أسلوب تعلم الفرد لا يمكن أن يتم بمعزل عن خصائص الشخصية، فصورة الطالب عن قدراته وإمكاناته في البيئة الأكاديمية تزوده بقوة دافعة إلى أن يسلك في ضوئها في عملية التعلم فيتبنى أسلوب التعلم الذي يمكنه من تحقيق

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كمونه، وتدفعه الرغبة بالتحصيل والتفوق وتحقيق الطموح إلى المثابرة والاجتهاد، وتنشط لديه اختيار أسلوب التعلم الذي يمكنه من إحراز درجات تحصيلية جيدة هي معيار التميز في البيئة الأكاديمية، والتي تعزز صورته عن ذاته، وتشبع عنده رغبته في الإنجاز.

كما وأننا من خلال ملاحظة قيم معاملات الارتباط نجد أن معاملات الارتباط بين درجات أسلوب التعلم المعمق ودرجات دافع الإنجاز الدراسي، ودرجات أسلوب التعلم المعمق و درجات مفهوم الذات الأكاديمي، كانت أعلى من معاملات الارتباط بين درجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات دافع الإنجاز الدراسي، ودرجات أسلوب التعلم السطحي ودرجات مفهوم الذات الأكاديمي بمعنى أن العلاقة كانت أقوى بينهما، الأمر الذي يؤكد ثانيةً على أن أسلوب التعلم المعمق أفضل من أسلوب التعلم السطحي.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (مرزوق في السعودية،١٩٩٠)، (الزغول في الأردن، ٢٠٠٦)، و(الخضري، ورياض في قطر، ١٩٩٣)، و(العبد الله، والخليفي في قطر، ٢٠٠١) من حيث وجود ارتباط إيجابي بين دافع الإنجاز الدراسي وأسلوب التعلم.

الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(T) ستيودنت لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة البحث(العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث)، نحو تفضيلهم لأسلوبي التعلم (السطحي و المعمق).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٣٠)

الفروق في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة في(العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)

المتغيرات / العينة	أسلوب التعلم السطحي				أسلوب التعلم المعمق				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
طلبة الجامعة في العينة الكلية	٢٢٢٦	٥٩,٢١	١٠,٨٢	٢٧١,٦٣	٧٤,١٦	٧,٩٢	٤٤١,٤٦	٠,٠٠٠	دالة
طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٦٩٦	٥٩,٢٢	٩,٩١	١٥٧,٥٨	٧٥,٢	٨,٠١	٢٤٦,٧٦	٠,٠٠٠	دالة
طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٤٨٩	٥٧,٥٨	٩,٨٧	١٢٨,٩٦	٧٤,١٦	٧,٤	٢٢١,٤٩	٠,٠٠٠	دالة
طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٦٢٤	٦٠,٦٢	١٠,٨٨	١٣٩,١٢	٧٣,٥٣	٧,٨٥	٢٣٣,٧٧	٠,٠٠٠	دالة
طلبة الجامعة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٤١٧	٥٩,٠٩	١٠,١٨	١١٨,٣٨	٧٣,٣٩	٨,٢٢	١٨٢,١٣	٠,٠٠٠	دالة

يتبين من الجدول رقم (٣٠) ما يلي:

١- (P< a= 0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى الطلبة أفراد العينة الكلية، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

٢- (P< a= 0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

٣- (P< a= 0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

٤- (P< a=0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥- (0.05 =P< a) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البحث، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (عطاري في ماليزيا، ٢٠٠٢)، (الزغول في الأردن، ٢٠٠٦)، (كاظم، وياسر في ليبيا، ١٩٩٨)، واختلفت مع نتيجة دراسة كل من (ماشيشي، ورابين، ١٩٩٩)، (سلنغروف في بريطانيا، ٢٠٠٤)، و(تيس، وآخرون في الجزائر، ٢٠٠٧)، و(مرزوق في مصر، ١٩٩١).

الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(T) ستيودنت لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في متوسطات استجابات الطلبة في(كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية) نحو تفضيلهم لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

الجدول رقم (٣١)

الفروق في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة في(كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية) لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)

المتغيرات / العينة	أسلوب التعلم السطحي				أسلوب التعلم المعمق				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
طلبة الجامعة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	١٠٧٩	٥٩,١٥	١٠,٢٨	١٨٨,٧٩	٧٣,٥٦	٨,٠٦	٢٩٩,٧١	٠,٠٠٠	دالة
طلبة الجامعة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	١١٤٧	٥٩,٣٠	١٠,٢٨	١٩٥,٢٢	٧٤,٧٣	٧,٧٤	٣٢٦,٢٨	٠,٠٠٠	دالة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتبين من الجدول رقم (٣١) ما يلي:

١- (P< a= 0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة كليات العلوم التطبيقية والأساسية، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

٢- (P< a= 0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل (خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٤)، وجزئياً مع دراسة (شعير، ومنسي في السعودية، ١٩٩٨) حيث فضلت طالبات الرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الإسلامية أسلوب التعلم المعمق، بينما فضلت طالبات العلوم الاجتماعية أسلوب التعلم السطحي.

الفرضية السابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث الذكور والإناث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(T) ستيودنت لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في متوسطات استجابات الطلبة (الذكور والإناث) نحو تفضيلهم لأسلوبي التعلم(السطحي و المعمق).

الجدول رقم (٣٢)

الفروق في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة الذكور والإناث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)

المتغيرات / العينة	أسلوب التعلم السطحي				أسلوب التعلم المعمق				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
طلبة الجامعة الذكور	٨٣٦	٥٨,٧٣	١٠,٧٤	١٥٧,٩٣	٧٤,٢٤	٨,٣١	٢٥٨,٠٦	٠,٠٠٠	دالة
طلبة الجامعة الإناث	١٣٩٠	٥٩,٥٣	٩,٩٨	٢٢٢,١٧	٧٤,١٢	٧,٦٨	٣٥٩,٦٥	٠,٠٠٠	دالة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتضح من الجدول رقم (٣٢) ما يلي:

١- (P‹ a= 0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى الطلبة الذكور، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

٢- (P‹ a=0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى الطلبة الإناث، وهذا يشير إلى وجود فروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد هذه العينة لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.

اختلفت نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة كل من (عطاري في ماليزيا، ٢٠٠٢)، و(خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٤).

- من خلال ما تقدم تشير نتائج اختبار الفرضيات السابقة (٥-٦- ٧) إلى أن طلبة الجامعة في السنوات الدراسية الثانية والرابعة، في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية، الذكور والإناث يفضلون اتباع أسلوب التعلم المعمق أكثر من أسلوب التعلم السطحي.

إن هذه النتيجة قد جاءت مخالفة لتوقعات الباحثة والتي بنيت على أساس ملاحظتها لواقع الحال التعليمي في المرحلة الجامعية، الذي يؤكد على شيوع أسلوب التعلم السطحي كطريقة في التعلم يتبعها عدد لا بأس به من الطلبة لتجاوز الامتحانات بنجاح، بغض النظر عن النتائج المستقبلية المترتبة على اتباع هذا الأسلوب.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى رغبة الطلبة بالظهور بمظهر إيجابي، توضح أنهم ليسوا مسؤولين عن الخلل الموجود والتي تنبهت لها الباحثة من خلال المناقشات التي جرت بينها وبين الطلبة أفراد عينة البحث أثناء فترة التطبيق، حيث أنهم كانوا يؤكدون أنهم مدفوعون لإتباع أسلوب التعلم السطحي لتجاوز الامتحانات بالرغم من تفضيلهم لأسلوب التعلم المعمق في ظل الطرق التدريسية الجامدة، والمناهج الدراسية التقليدية والمكثفة، وبشكل خاص طرق التقويم المتبعة والتي تشجع على اتباع أسلوب التعلم السطحي، هذا على الرغم من أن الباحثة قد أكدت مرات عدة للطلبة أثناء إجراء هذا البحث أن النتائج ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض علمية لتطوير العملية التعليمية التعلمية، إلا أنه وكما بينت النتائج لم تفلح الباحثة في إقناع الطلبة بتقديم صورة حقيقية عن طبيعة تعلمهم، كما ترى الباحثة أن هذه النتائج يمكن أن تعزى إلى أن غالبية أفراد العينة كانوا من الطلبة المواظبين على حضور كافة المحاضرات، حيث أن سحب غالبية أفراد العينة كان قد تم في الدروس النظرية، ومن المحتمل أن يكون هؤلاء الطلبة أكثر اجتهاداً والتزاماً، ولهذا جاءت النتائج على هذا النحو، وليس بوسع الباحثة إلا احترام النتائج التي انتهى إليها البحث، كما أنها ترى في هذه النتائج حافزاً لإجراء أبحاث أخرى مماثلة تحاول استخدام مناهج بحث أخرى (كالمنهج التجريبي) لتصوير واقع المشكلة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفرضية الثامنة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(T) ستيودنت لمعرفة فيما إذا كانت توجد فروق في متوسطات أفراد العينة نحو أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) تبعاً لمتغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، والجداول رقم(٣٣)، (٣٤)، (٣٥)، (٣٦)، (٣٧) تعرض النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (٣٣)

الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) بين طلبة جامعتي دمشق والبعث

العينة / المتغيرات	طلبة جامعة دمشق ن = ١٣٢٠		طلبة جامعة البعث ن= ٩٠٦				
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة
أسلوب التعلم المعمق	١٨٩,٧٥	٢٠,٤٠	١٨٨,٢٠	١٩,٨٧	١,٧٧	٠,٠٨	غير دالة
أسلوب التعلم السطحي	٦٨,٨٦	١١,٩٥	٦٧,٠٢	١١,٥٤	٣,٦٣	٠,٠٠	دالة

- يتضح من الجدول رقم (٣٣) وفيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير الجامعة أن:

(P› a=0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وهذا يعني عدم وجود فروق بين طلبة جامعة دمشق والبعث في أسلوب التعلم المعمق، أما بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي فإن (P‹ a= 0.05) وهذا يعني وجود فرق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، لصالح طلبة جامعة دمشق.

- تشير هذه النتيجة ربما إلى دور إيجابي لجامعة دمشق في بعض مقوماتها في الإقلال من اعتماد طلبتها على أسلوب التعلم السطحي في التعلم، حيث أن ارتفاع الدرجات على مقياس أسلوب التعلم السطحي يعني انخفاض الاعتماد عليه كأسلوب تعلم، بالرغم أنها لم ترق إلى تأدية دورها على أكمل وجه من حيث تنمية أسلوب التعلم المعمق لدى طلبتها، كونه أسلوب التعلم الأكثر فاعلية والذي يعطي نتائج أكثر جودة ليس فقط في المواقف الامتحانية الآنية، بل فيما بعد في الحياة العملية المقبلة، كما أن هذه النتائج ربما تكون دافعاً لإجراء أبحاث أخرى تحاول تقصي الأسباب والعوامل وراء ذلك،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتحاول وضع الخطط والاستراتيجيات لرفع كفاية الجامعات، وتمكينها من تحقيق أهم أهـــدافها وهـــو تطوير أساليب التعلم لدى طلبتها، لرفع سوية المعرفة التي يحصلها طلبتها، ذلك أنه وفي ظـــل ثـــورة المعلومات هذه بات من الهام تزويد المتعلمين بأفضل الطرق التي ستلازمهم بعد انتهاء فترة الدراســـة الجامعية وتمكنهم من الحصول على المعرفة أينما وجدوا واستثمارها.

الجدول رقم (٣٤)

الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للتخصص الدراسي

المتغيرات / العينة	أسلوب التعلم المعمق						أسلوب التعلم السطحي				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
طلبة الجامعة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	١٠٧٩	١٨٧,٥٩	٢٠,٥٥	٣,٤٧	٠,٠٠	دالة	٦٨,٠٣	١١,٨٣	٠,٣٤	٠,٧٤	غير دالة
طلبة الجامعة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	١١٤٧	١٩٠,٥٦	١٩,٧٧				٦٨,١٩	١١,٨٢			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٣٢٤	١٨٩,٢٧	٢٠,٣٤	٣	٠,٠١	دالة	٦٨,٠٩	١١,٤٧	٠,٠١٤	٠,٩٩	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٣٧٢	١٩٣,٩٣	٢٠,٥٠				٦٨,١	١١,٣٣			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٢٢٣	١٨٧,٦٦	٢٠,١٧	١,٥٣	٠,١٣	غير دالة	٦٦,٠٥	١١,٥٣	٠,٣٠	٠,٧٦	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٢٦٦	١٩٠,٣٠	١٧,٦٥				٦٦,٣٦	١١,٢١			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٣٢٢	١٨٦,٨٩	٢٠,٠٦	٠,٧٨	٠,٤٤	غير دالة	٦٩,٦٩	١٢,٢٦	٠,٠٦	٠,٩٦	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٣٠٢	١٨٨,١٥	١٩,٩٩				٦٩,٧٥	١٢,٧٩			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٢١٠	١٨٥,٩٨	٢١,٩١	١,١٥	٠,٢٥	غير دالة	٦٧,٤٧	١١,٧١	٠,٨٥	٠,٤٠	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٢٠٧	١٨٨,٣٤	١٩,٩٥				٦٨,٤٥	١١,٧٢			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- يتبين من الجدول رقم (٣٤) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير التخصص الدراسي ما يلي:

١- (P< a=0.05) لدى العينة الكلية بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وهذا يعني وجود فروق بين طلبة الجامعة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية وفي كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، لصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية، أما بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي فإن(P> a=0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي بين طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية.

٢- (P< a=0.05) عند الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق وهذا يعني وجود فروق بين طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، لصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية، أما بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي فإن (P> a=0.05) وهذا يبين عدم وجود فروق في متوسط درجات هذا الأسلوب بين طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية.

٣- (P> a=0.05) لدى الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يعني عدم وجود فروق بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وفي متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي أيضاً.

٤- (P> a=0.05) في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي وهذا يعني عدم وجود فروق بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وفي متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي أيضاً.

٥- (P> a=0.05) عند الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وهذا يعني عدم وجود فروق بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

- لقد أشارت نتائج اختبار الفرضية الثامنة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير التخصص الدراسي إلى وجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق لصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية لدى أفراد العينة الكلية، والسنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بينما لم تظهر فروق في متوسط

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

درجات أسلوب التعلم السطحي، ويمكن أن تعزى هذه الفروق إلى طابع المقررات الدراسية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، والتي تتطلب في جانب كبير منها التوسع في بحث المادة العلمية من مصادر مختلفة للتعرف على وجهات النظر المختلفة حولها، تأملها، مقارنتها، قبل قبول الأفكار أو رفضها، إلى جانب ما تتضمنه بعض المقررات من قواعد تعتمد على التنظيم المنطقي، وأخرى تهتم بالشرح والتعبير الذي يحتاج إلى التعمق في مناقشة الأفكار، ترتيبها، وعرضها بشكل منطقي، وكل ذلك يستلزم استخدام أكبر لاستراتيجيات التعلم المعمق، في حين أن طابع المواد في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية والذي هو عبارة عن حقائق أو مسلمات تتطلب الحفظ، التطبيق، قد لا تستلزم استراتيجيات التعلم المعمق بالدرجة التي تتطلبها طبيعة المواد الأدبية، هذا بالإضافة إلى طرق التقويم المتبعة وبشكل خاص في الكليات العلمية كالطب والصيدلة، ونذكر منها على سبيل المثال "الاختيار من متعدد" والذي يقيم أدنى المستويات وهو التعرف، والذي لا يتطلب الكثير من العناء في معالجة المعلومات، هذا إلى جانب أن أفراد هاتين العينتين (طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية) أكثر دافعية للإنجاز من طلبة العلوم الأساسية والتطبيقية كما بينت نتيجة اختبار الفرضية (العاشرة).

إن هذه النتيجة غريبة للوهلة الأولى حيث ساد الاعتقاد بالتصاق الأسلوب السطحي في التعلم بالتخصص الأدبي، والأسلوب المعمق بالتخصصات العلمية، إلا أنه قد بينت بعض الدراسات حديثاً أن هذا الاعتقاد قد يكون خاطئاً ومجحفاً بحق التخصصات الأدبية، فقد ورد في الخلفية النظرية لمقياس"استراتيجيات التعلم السطحية والفعالة " أن " طلاب العلمي أكثر حباً لاستخدام الاستراتيجيات السطحية، بينما كان طلاب الأدبي أكثر حباً لاستخدام الاستراتيجيات المعمقة (زايد، ٢٠٠٣، ٩)، كما ورد في دراسة ليند بلوم- وايلان (Lind blom -Ylane) المذكورة في دراسة بوساتو وآخرون (Busato et al, 1998) أن طلبة الطب أكثر ميلاً لإتباع مفهوم "إعادة الإنتاج" في التعلم، بينما أن طلبة علم النفس أكثر ميلاً لإتباع منحى المعنى (عطاري، ١٨١،٢٠٠٢)، كما تبين أن طلبة قسم المحاسبة أكثر احتمالاً لاستخدام أسلوب التعلم السطحي بالمقارنة مع الطلبة الآخرين، وأنه حديثاً في كليات الهندسة ينزع أسلوب التعلم السطحي للسيطرة (Nelson, et al ,1900,6).

كما وأشارت نتائج اختبار هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى الطلبة في السنوات الدراسية الثانية في جامعة البعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث تبعاً للتخصص الدراسي، والذي قد يدل على أن غالبية الطلبة يستخدمون أسلوبي التعلم السطحي والمعمق بالتناوب أو ما يمكن تسميته الأسلوب المختلط، حسب متطلبات الموقف التعليمي، وحسب دوافع الطلبة وميولهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة (خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٤)، (شعير، ومنسي في السعودية، ١٩٩٨)، وتختلف مع دراسة كل من (كاظم، وياسر في ليبيا، ١٩٩٨) حيث لم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تظهر فروق في أساليب التعلم تبعاً للتخصص باستثناء أسلوب الاحتفاظ بالحقائق لصالح التخصص الأدبي، وجزئياً مع دراسة (عطاري في ماليزيا، ٢٠٠٢).

الجدول رقم (٣٥)

الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة دمشق، والسنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة البعث) العائدة للتقدم في السنوات الدراسية

المتغيرات / العينة	أسلوب التعلم المعمق						أسلوب التعلم السطحي				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة
طلبة الجامعة في السنة الدراسية الثانية	١١٨٥	١٩٠,٦٦	١٩,٩٠	٣,٨٦	٠,٠٠٠	دالة	٦٧,٣٢	١١,٤١	٣,٣٦	٠,٠٠	دالة
طلبة الجامعة في السنة الدراسية الرابعة	١٠٤١	١٨٧,٣٦	٢٠,٤٠				٦٩,٠١	١٢,٢٢			
طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٦٩٦	١٩١,٧٦	٢٠,٥٤	٣,٨٢	٠,٠٠٠	دالة	٦٨,١٠	١١,٣٩	٢,٤٥	٠,٠٢	دالة
طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٦٢٤	١٨٧,٥٠	٢٠,٠٢				٦٩,٧٢	١٢,٥١			
طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٤٨٩	١٨٩,١٠	١٨,٨٧	١,٤٦	٠,١٤	غير دالة	٦٦,٢٢	١١,٣٤	٢,٢٦	٠,٠٢	دالة
طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٤١٧	١٨٧,١٥	٢٠,٩٧				٦٧,٩٦	١١,٧١			

- يتبين من الجدول رقم (٣٥) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير التقدم في السنوات الدراسية، ما يلي:

١- ($P < a=0.05$) لدى العينة الكلية بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يعني وجود فروق في متوسط درجات أسلوبي(التعلم المعمق والسطحي) بين طلبة الجامعة في السنة الدراسية الثانية والسنة الدراسية الرابعة، لصالح الطلبة في السنة الدراسية الثانية في أسلوب التعلم المعمق، ولصالح الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في أسلوب التعلم السطحي.

٢- ($P < a=0.05$) لدى الطلبة في جامعة دمشق بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يعني وجود فروق في متوسط درجات أسلوبي (التعلم المعمق والسطحي) بين طلبة السنة الدراسية الثانية والسنة الدراسية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرابعة في جامعة دمشق، لصالح طلبة السنة الدراسية الثانية في أسلوب التعلم المعمق، ولصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة في أسلوب التعلم السطحي.

٣- (P> a=0.05) لدى الطلبة في جامعة البعث بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة في جامعة البعث، أما بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي فإن(P< a=0.05) وهذا يعني وجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي بين طلبة السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة البعث، وذلك لصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث.

-لقد أظهر اختبار الفرضية الثامنة نتائج متفاوتة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير التقدم في السنوات الدراسية، حيث تبين وجود فروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (المعمق والسطحي) لصالح الطلبة في السنة الدراسية الثانية في (العينة الكلية، وعينة جامعة دمشق) بالنسبة لأسلوب التعلم المعمق، ولصالح الطلبة في السنة الدراسية الرابعة بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي في العينة الكلية وفي جامعتي دمشق والبعث.

وتشير هذه النتيجة إلى عدم تأثر أسلوبي التعلم (المعمق والسطحي) إيجاباً بالممارسات والخبرات التعليمية في الجامعة، فاعتماد الطلبة على أسلوب التعلم المعمق يتراجع مع التقدم في السنوات الدراسية بالرغم من عدم ازدياد اعتمادهم على أسلوب التعلم السطحي، فالجامعة هنا لم ترق إلى تأدية دورها وتحقيق أهم أهدافها وهو تطوير أساليب التعلم لدى طلبتها، وزيادة فرص إتباع طلبتها لأسلوب التعلم الأمثل وهو أسلوب التعلم المعمق، الأمر الذي يمكن أن يعزى إلى عدة أمور منها أن بعض المحاضرين لا زالوا يتبعون طرق واستراتيجيات تدريسية تقليدية كالإلقاء والمحاضرة، والتي لا تحفز الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المعمق، المناهج الدراسية الكثيرة العدد والمكثفة ذات الطبيعة المملة والجافة، إلى جانب طرق التقويم المتبعة والتي تدفع الطلبة لاتباع أسلوب التعلم السطحي واستراتيجياته القاصرة.

وتختلف نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة (تيس، وآخرون في الجزائر، ٢٠٠٧)، و(شميك، ولوكارت في أمريكا، ١٩٩٣)، (خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٤)، وجزئياً مع نتيجة دراسة (عطاري في ماليزيا، ٢٠٠٢) التي لم تظهر فروق في تفضيل أساليب التعلم تبعاً لمتغير السنة الدراسية باستثناء أحد أبعاد أسلوب التعلم السطحي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٣٦)

الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للجنس

المتغيرات / العينة	أسلوب التعلم المعمق						أسلوب التعلم السطحي				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
طلبة الجامعة الذكور	٨٣٦	١٨٩,٣٢	٢١,٢	٠,٣٦	٠,٧٢	غير دالة	٦٧,٥٤	١٢,٣٦	١,٧٣	٠,٠٨	غير دالة
طلبة الجامعة الإناث	١٣٩٠	١٨٨,٩٩	١٩,٥٨				٦٨,٤٥	١١,٤٨			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٢٥٤	١٩١,١١	٢١,٩٦	٠,٦٢	٠,٥٤	غير دالة	٦٨,١٣	١١,٩٩	٠,٠٥	٠,٩٦	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٤٤٢	١٩٢,١٤	١٩,٦٩				٦٨,٠٨	١١,٠٥			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	١٧٧	١٨٨,٥٢	١٩,٢١	٠,٥١	٠,٦١	غير دالة	٦٦,٢٩	١١,٦١	٠,١٠	٠,٩٢	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٣١٢	١٨٩,٤٣	١٨,٦٩				٦٦,١٨	١١,٢١			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٢٥٤	١٨٨,٠٤	٢١,٤٩	٠,٥٥	٠,٥٨	غير دالة	٦٨,٥٢	١٣,٣٢	١,٩٤	٠,٠٥	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٣٧٠	١٨٧,١٢	١٨,٩٧				٧٠,٥٤	١١,٨٧			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	١٥١	١٨٩,٣٩	٢١,٦١	١,٦٣	٠,١١	غير دالة	٦٦,٣٨	١٢,٠٢	٢,٠٥	٠,٠٤	دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٢٦٦	١٨٥,٨٨	٢٠,٥٣				٦٨,٨٥	١١,٤٦			

-يكشف الجدول رقم (٣٦) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير الجنس، عن النتائج التالية:

١- ($P› a=0.05$) لدى العينة الكلية، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وكذلك الأمر بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، ومتوسط درجات أسلوب التعلم السطحي بين طلبة الجامعة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

٢- ($P› a=0.05$) لدى الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يعني

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عدم وجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق وفي متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي بين الطلبة الذكور والإناث في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق.

٣- (P› a=0.05) عند الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وكذلك الأمر بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم (المعمق والسطحي) بين الطلبة الذكور والإناث في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث.

٤- (P› a=0.05) عند الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، ومتوسط درجات أسلوب التعلم السطحي بين الطلبة الذكور والإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق.

٥- (P› a=0.05) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق بين الطلبة الذكور والإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، أما بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي فإن (P‹ a=0.05) وهذا يشير إلى أنه هناك فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي بين الطلبة الذكور والإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث لصالح الطلبة الإناث.

- لقد بينت نتائج اختبار الفرضية الثامنة بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير الجنس عدم وجود فروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم السطحي والمعمق بين الطلبة الذكور والإناث في العينة الكلية، والسنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، وتشير هذه النتيجة إلى عدم تمايز أسلوبي التعلم السطحي والمعمق لدى الطلبة الذكور عنه لدى الطلبة الإناث، والذي قد يعزى إلى تعرض الطلبة الذكور والإناث لخبرات تعليمية واحدة من حيث المقررات الدراسية، وطرق التدريس، ونظم التقويم، هذا إلى جانب عدم تمايزهم في مفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي كما بينت نتائج اختبار الفرضية (التاسعة والعاشرة)، وبالتالي كان هذا التقارب في أسلوبي التعلم السطحي والمعمق لدى الطلبة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (كاظم، وياسر في ليبيا، ١٩٩٨)، (حسن، والشوربجي في مصر، ٢٠٠٥) (تيس، وآخرون في الجزائر، ٢٠٠٧) والتي بينت عدم وجود فروق في تفضيل الذكور والإناث لأساليب التعلم، واختلفت مع نتائج دراسة، (خزام، وعيسان في عُمان، ١٩٩٤)، وجزئياً مع دراسة (عطاري في ماليزيا، ٢٠٠٢) التي بينت وجود فروق في تفضيل بعض أبعاد أسلوب التعلم السطحي لصالح الإناث، والتي تتفق معهما نتيجة اختبار الفرضية لدى طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، والتي بينت وجود فروق في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي لصالح الإناث، والذي يشير إلى أن الطلبة الإناث في السنة الرابعة في جامعة البعث يعتمدن بشكل أقل من الذكور على أسلوب التعلم السطحي، الأمر الذي قد يعزى إلى أن الإناث بشكل عام أكثر التزاماً وأكثر تركيزاً على الدراسة كون الظروف البيئية تدفعهم إلى المكوث في المنزل، على خلاف الذكور الذين يقضون وقتاً أقل في المنزل حيث يجدون الكثير من الإغراءات خارجه، وبالتالي لا يجدون متسعاً من الوقت للتركيز على الدراسة فيتبعون أسلوب التعلم السطحي باستراتيجياته المتعددة، كما ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فروق فردية في القدرات، أو في خصائص الشخصية الأخرى.

الجدول رقم (٣٧)

الفروق في متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة لمستوى التحصيل الدراسي

المتغيرات / العينة	أسلوب التعلم المعمق						أسلوب التعلم السطحي				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في العينة الكلية	٢٢٨	١٩٤,١٠	١٨,٤٧	٥,٧٣	٠,٠٠٠	دالة	٧٠,٤٢	١٢,١٣	٢,٨٨	٠,٠٠	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في العينة الكلية	٢٧٩	١٨٤,٩٩	١٨,٧٤				٦٧,٥٠	١١,٤١			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٧٠	١٩٨,٠٦	٢٠,٧٨	٤,٤٩	٠,٠٠٠	دالة	٧٢,١٥	١١,١٦	٢,٦٤	٠,٠١	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٨٥	١٨٣,٩٣	١٩,٤٦				٦٧,٥٩	١٠,٩٨			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٦٢	١٩٢,٨٩	١٩,٢٣	١,٧٩	٠,٠٨	غير دالة	٦٧,١٣	١٢,١٧	٠,٨٠	٠,٤٣	غير دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٦٨	١٨٧,٢٢	١٦,٦٧				٦٥,٤٧	١١,٣٧			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٦١	١٩٥,٢٨	١٧,١٨	٤,٢٧	٠,٠٠٠	دالة	٧١,٧٠	١٢,٨٨	١,٠٦	٠,٢٩	غير دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٨٣	١٨٢,٦١	١٩,٠٦				٦٩,٤٩	١٢,٧٣			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٤٧	١٩٤,٤٥	١٩,٦٤	٣,١٩	٠,٠٠	دالة	٦٩,٣٤	١٢,٣١	١,٤٦	٠,١٥	غير دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٥٣	١٨١,٣٢	٢١,٢٩				٦٦,٠٤	١٠,٢٧			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يظهر من الجدول رقم (٣٧) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفـراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير مستوى التحصيل الدراسي ما يلي:

١- ($p < a=0.05$) عند العينة الكلية بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوبي الـتعلم الـسطحي، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسـط درجات أسلوبي التعلم السطحي والمعمق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحـصيل الدراسـي لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي.

٢- ($p < a=0.05$) عند الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم السطحي والمعمق بين الطلبة مرتفعي ومنخفـضي درجات التحصيل الدراسي لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي.

٣- ($p > a=0.05$) لدى طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق فـي متوسـط درجات أسلوب التعلم المعمق، وبالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق في متوسط درجات أسلوبي التعلم السطحي والمعمـق بـين الطلبـة مرتفعـي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

٤- ($p < a=0.05$) لدى طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسـط درجات أسلوب التعلم المعمق، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمـق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي لصالح الطلبة مرتفعي درجـات التحـصيل الدراسي، بينما كانت ($p > a=0.05$) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

٥- ($p < a=0.05$) عند الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمـق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي لصالح الطلبة مرتفعي درجـات التحـصيل الدراسي، بينما كانت($p > a=0.05$) بالنسبة للفروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي، وهـذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

-لقد أظهرت نتيجة اختبار الفرضية الثامنة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبـة الجامعة أفراد عينة البحث في أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والعائدة لمتغير مـستوى التحـصيل الدراسي، وجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم المعمـق، لـصالح الطلبـة ذوي التحـصيل الدراسي المرتفع، وذلك في (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، والسنة الدراسـية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرابعة في جامعتي دمشق والبعث)، ووجود فروق في متوسط درجات أسلوب التعلم السطحي لدى أفراد (العينة الكلية والسنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق) فقط، وذلك لصالح الطلبة مرتفعي مستوى التحصيل الدراسي أيضاً.

تشير هذه النتيجة إلى أن درجات التحصيل الدراسي ترتفع مع ازدياد الاعتماد على أسلوب التعلم المعمق، وانخفاض الاعتماد على أسلوب التعلم السطحي، الأمر الذي يؤكد على أن أسلوب التعلم المعمق الأسلوب الأمثل في التعلم والذي يتضح من خلال ملاحظة الفروق في متوسطات أسلوب التعلم المعمق حيث نجد أنها كانت لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي لدى غالبية عينات البحث، والذي يعطي مؤشراً على أن أسلوب التعلم المعمق يتدخل إيجابياً لزيادة التحصيل الدراسي.

كما وتشير هذه النتيجة إلى أن بعض الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي يمزجون في تعلمهم بين أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق) تبعاً لظروف الموقف التعليمي، فربما يكون مفتاح النجاح في الجامعات إتباع أسلوب التعلم السطحي إلى جانب المعمق، في ضوء كثافة المنهاج، وطرق التقويم المتبعة.

لقد بين بيجز (١٩٩٢) أن معظم التلاميذ بإمكانهم تبني كلا الأسلوبين (السطحي والمعمق) في تعلمهم (Cornelius , 2000 ,2).

فأساليب التعلم السطحية والمعمقة ليست سلوكيات راسخة وإن استخدام واحد من الأسلوبين يتأثر بمهام التعلم ذاتها والظروف المحيطة بالمتعلم، لذلك فإن الطلبة قد يستخدمون كلا الأسلوبين عند نقاط مختلفة في دراستهم (Nelson, et al , 1900, 5).

كما أن هذه النتيجة تدفعنا للنظر إلى أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) على أنهما ليسا متناقضين بل كتتابع على متصل واحد، كأن يكون الحفظ خطوة نحو إدراك المعنى، فالعديد من الطلبة قد يجدون صعوبة في تعلم مفاهيم وأفكار جديدة معقدة وهم كمرحلة أولى قد يقرؤون دون فهم (عطاري، ٢٠٠٢، ١٧٩).

وقد اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة كل من (شعير، ومنسي في السعودية، ١٩٩٨)، (الخضري، ورياض في قطر، ١٩٩٣)، و(مرزوق في السعودية، ١٩٩٠).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفرضية التاسعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(T) ستيودنت لمعرفة فيما إذا كانت توجد فروق في متوسطات أفراد العينة نحو مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، والجداول رقم(٣٨)، (٣٩)، (٤٠)، (٤١)، (٤٢) تعرض النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (٣٨)

الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة جامعتي دمشق والبعث

العينة / المتغيرات	طلبة جامعة دمشق ن= ١٣٢٠		طلبة جامعة البعث ن= ٩٠٦				
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	١٦٨,٤٥	٢٣,٢٦	١٦٨,١٢	٢٣,٢٨	٠,٣٣	٠,٧٤	غير دالة

- يتبين من الجدول رقم (٣٨) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في مفهوم الذات الأكاديمي والعائدة لمتغير الجامعة ما يلي:

(P› a=0.05) بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة جامعتي دمشق والبعث.

- لقد بينت نتيجة اختبار الفرضية التاسعة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في مفهوم الذات الأكاديمي والعائدة لمتغير الجامعة عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة جامعة دمشق وطلبة جامعة البعث، الأمر الذي يمكن أن يعزى إلى أن العوامل الثقافية، المؤثرات الاجتماعية متشابهة في كلا المدينتين، إلى جانب تشابه الخبرات التربوية والتعليمية التي يتعرض لها الطلبة من حيث المناهج الدراسية، طرق التدريس، أساليب التقويم، الأنشطة التربوية والتعليمية وفرص التفاعل فيها والتي توفرها كلا الجامعتين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٣٩)

الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للتخصص الدراسي

المتغيرات / العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
طلبة الجامعة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	١٠٧٩	١٦٨,٧١	٢٣,١١	١,١٩	٠,٢٤	غير دالة
طلبة الجامعة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	١١٤٧	١٦٨,٨٨	٢٣,٤٠			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٣٢٤	١٦٥,٩٠	٢٢,٩٨	١,٠٦	٠,٢٩	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٣٧٢	١٦٧,٧٤	٢٢,٥٨			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٢٢٣	١٦٩,٤١	٢٢,٣٩	٠,٨١	٠,٤٢	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٢٦٦	١٦٧,٧٥	٢٢,٩٣			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٣٢٢	١٦٩,٩٢	٢٣,٣٦	٠,٣٠	٠,٧٦	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الرابعـــة في جامعة دمشق	٣٠٢	١٧٠,٤٩	٢٤,٠٧			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٢١٠	١٦٥,٣١	٢٣,٣٨	٢,٠٢	٠,٠٤	دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الرابعـــة في جامعة البعث	٢٠٧	١٧٠,٠٣	٢٤,٤٠			

- يتضح من الجدول رقم (٣٩) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في مفهوم الذات الأكاديمي والعائدة لمتغير التخصص الدراسي ما يلي:

١- (P> a=0.05) لدى العينة الكلية، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة الجامعة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وفي كليات الآداب والعلوم الإنسانية في العينة الكلية.

٢- (P> a=0.05) لدى طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأكاديمي بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية أفراد هذه العينة.

٣- (P> a=0.05) عند طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية أفراد هذه العينة.

٤- (P> a=0.05) لدى طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية أفراد هذه العينة.

٥- (P< a=0.05) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية، لصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية.

- لقد بينت نتيجة اختبار الفرضية التاسعة عدم وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة الجامعة في(العينة الكلية والسنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق) تبعاً للتخصص الدراسي، وقد يعزى عدم وجود فروق إلى أن الطلبة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية كما الطلبة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، ربما يكونون قد التحقوا بهذه الكليات تبعاً لرغباتهم وطموحاتهم فهم قد يرون في أنفسهم القدرة على متابعة مجال الدراسة الذي اختاروه لأنفسهم بنجاح، إلى جانب أن هذه الكليات تلبي طموحات وحاجات طلابها بنفس الدرجة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (كنعان في الأردن، ٢٠٠٣) حيث كانت الفروق لصالح كلية التربية، والتي اتفقت معها نتيجة اختبار الفرضية عند طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث التي بينت وجود فروق في مفهوم الذات لصالح الطلبة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، والذي يمكن أن يعزى إلى فروق فردية في سمات الشخصية الأخرى، فمن المحتمل أن يكون أفراد هذه العينة أكثر مرونة، وأكثر تكيفاً وانسجاماً مع طبيعة الحياة الدراسية الجامعية، وبالتالي فهم متفوقون في بعض أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي عن بقية أفراد عينة البحث، كما ويمكن أن تعزى هذه الفروق إلى الفكرة الشائعة عن طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية بأنهم أكثر انفتاحاً وأكثر قدرة على التفاعل اجتماعياً، أو أن الجانب الاجتماعي في هذه الكليات أكثر غنىً وثراءً، وربما يكون لطبيعة المقررات الدراسية دوراً في ذلك فهي تتيح فرص الحوار والنقاش بين الطلبة، وبين الطلبة ومدرسيهم،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأمر الذي قد يؤثر إيجاباً في نفسيتهم وينمي شخصياتهم لتنعكس على مفهومهم لـذاتهم فـي البيئـة الأكاديمية.

الجدول رقم (٤٠)

الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث(العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة دمشق، والسنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة البعث) العائدة للتقدم في السنوات الدراسية

المتغيرات / العينة	مفهوم الذات الأكاديمي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة
طلبة الجامعة في السنة الدراسية الثانية	١١٨٥	١٦٧,٥٥	٢٢,٧٤	١,٦٤	٠,١٠	غير دالة
طلبة الجامعة في السنة الدراسية الرابعة	١٠٤١	١٦٩,١٨	٢٣,٨٢			
طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٦٩٦	١٦٦,٨٨	٢٢,٧٧	٢,٥٨	٠,٠١	دالة
طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٦٢٤	١٧٠,١٩	٢٣,٦٨			
طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٤٨٩	١٦٨,٥١	٢٢,٦٨	٠,٥٥	٠,٥٩	غير دالة
طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٤١٧	١٦٧,٦٦	٢٣,٩٨			

- يكشف الجدول رقم (٤٠) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في مفهوم الذات الأكاديمي والعائدة لمتغير التقدم في السنوات الدراسية عما يلي:

١-(P> a=0.05) لدى العينة الكلية، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة الجامعة في السنة الدراسية الثانية والسنة الدراسية الرابعة.

٢- (P< =0.05) لدى طلبة جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة السنة الدراسية الثانية وطلبة السنة الدراسية الرابعة، لصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق.

٣- (P> a=0.05) عند طلبة جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة السنة الدراسية الثانية وطلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- إن نتيجة اختبار الفرضية التاسعة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في مفهوم الذات الأكاديمي والعائدة لمتغير التقدم في السنوات الدراسية قد بينت عدم وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة السنة الدراسية الثانية والسنة الدراسية الرابعة لدى (العينة الكلية، وعينة جامعة البعث)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي لا يتغير نتيجة التقدم في السنوات الدراسية، وتعرض الطلبة للخبرات التعليمية والتربوية، والذي يمكن أن يعود إلى أن الجامعة مقصرة في أداء دورها بشكل إيجابي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبتها، على الرغم من أهميته في التحصيل الدراسي الذي تقاس به فاعلية المؤسسات التعليمية، في حين بينت النتائج وجود فروق لدى الطلبة في جامعة دمشق لصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة، وهذا أمر إيجابي يشير إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة السنة الدراسية الرابعة ينمو تأثراً بالخبرات الأكاديمية والتربوية التي قد تلقوها في الجامعة، وأنه بمرور السنوات الدراسية أصبحوا أكثر تكيفاً مع متطلباتها وأكثر إيجابية في النظر إلى ذواتهم في البيئة الأكاديمية، كما وقد يشير ذلك أيضاً إلى الدور الإيجابي لجامعة دمشق في تطوير مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبتها.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة (كنعان في الأردن،٢٠٠٣) والتي بينت عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً للتقدم في السنوات الدراسية.

الجدول رقم (٤١)

الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للجنس

المتغيرات / العينة	مفهوم الذات الأكاديمي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
طلبة الجامعة الذكور	٨٣٦	١٦٩,٣١	٢٤,٣٧	١,٥٤	٠,١٢	غير دالة
طلبة الجامعة الإناث	١٣٩٠	١٦٧,٧١	٢٢,٥٥			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٢٥٤	١٦٧,٧٩	٢٤,٢٨	٠,٧٧	٠,٤٤	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٤٤٢	١٦٦,٣٦	٢١,٨٧			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	١٧٧	١٦٩,٧٣	٢٣,٤٣	٠,٨٩	٠,٣٨	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٣١٢	١٦٧,٨١	٢٢,٢٥			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الطلبة الذكور في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٢٥٤	١٧١,٢٣	٢٣,٩١	٠,٩	٠,٣٧	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٣٧٠	١٦٩,٤٨	٢٣,٥٣			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	١٥١	١٦٨,١٥	٢٦,٣٠	٠,٣٠	٠,٧٦	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٢٦٦	١٦٧,٣٨	٢٢,٦١			

يشير الجدول رقم (٤١) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في مفهوم الذات الأكاديمي والعائدة لمتغير الجنس إلى ما يلي:

١- (P› a=0.05) لدى العينة الكلية، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة الجامعة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

٢- (P› a=0.05) عند طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

٣- (P› a=0.05) في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

٤- (P› a=0.05) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

٥- (P› a=0.05) عند طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

- لقد بينت نتائج اختبار الفرضية التاسعة عدم وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعي دمشق والبعث) تعود للاختلاف في الجنس.

تشير هذه النتيجة إلى تساوي أو تقارب الطلبة الذكور والإناث في النظرة للذات في البيئة الأكاديمية الجامعية (مفهوم الذات الأكاديمي)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أساليب التنشئة الاجتماعية التي اختلفت بشكل واضح عن تلك التي كانت متبعة في الماضي، والتي أعطت الأنثى حقها في التعليم والعمل والقيادة في جميع مجالات الحياة، ساعد في ازدياد ثقة الأنثى بنفسها وبقدراتها، وبات مفهوم الذات لديها أكثر إيجابية، كما وأنه في الحياة الجامعية يتعرض الطلبة لخبرات أكاديمية تعليمية وتربوية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

متشابهة، ويأخذون فرصاً متساوية لتحقيق أهدافهم وإثبات وجودهم، مما جعل التقارب كبير في هذا المفهوم لدى الجنسين.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من (نوفل في فلسطين، ١٩٩٨)، و(وليامز في أمريكا، ١٩٩٦)، (كنعان في الأردن، ٢٠٠٣)، و(فاندام، وميرتنس في أمريكا، ٢٠٠٠)، واختلفت مع نتائج دراسة (ين داي في الصين، ٢٠٠١) حيث كانت الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي العام لصالح الإناث في المدارس الخاصة، ولصالح الذكور في المدارس الرسمية، ودراسة (أبو زيد في الأردن، ٢٠٠٥) والتي بينت فروق لصالح الإناث في تنمية مفهوم الذات.

الجدول رقم (٤٢)

الفروق في متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة لمستوى التحصيل الدراسي

المتغيرات / العينة	مفهوم الذات الأكاديمي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في العينة الكلية	٢٢٨	١٧٢,٧١	٢٣,١٣	٣,٤٦	٠,٠٠	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في العينة الكلية	٢٧٩	١٦٥,٩٩	٢١,٨٧			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٧٠	١٦٧,٥٨	٢٢,١١	٠,٩١	٠,٣٧	غير دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٨٥	١٦٤,٤٩	٢١,٤٥			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٦٢	١٧٣,٥٨	٢٣,٤٣	١,٦٢	٠,١١	غير دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٦٨	١٦٧,١٠	٢١,٩٣			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٦١	١٧١,٩٨	٢٣,٩٨	١,٦٢	٠,١١	غير دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٨٣	١٦٥,٩٣	٢١,٩٤			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٤٧	١٧٧,٧٢	٢٣,٥٠	٣,٢٧	٠,٠٠١	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٥٣	١٦٢,٢٨	٢٣,٦٨			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يظهر من الجدول رقم (٤٢) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في مفهوم الذات الأكاديمي والعائدة لمتغير مستوى التحصيل الدراسي ما يلي:

١- ($p < a=0.05$) عند العينة الكلية، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي.

٢- ($p > a=0.05$) عند طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

٣- ($p > a=0.05$) لدى الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

٤- ($p > a=0.05$) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

٥- ($p < a=0.05$) عند طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في هذه العينة.

-لقد بينت نتيجة اختبار الفرضية التاسعة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في مفهوم الذات الأكاديمي والعائدة لمتغير مستوى التحصيل الدراسي وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وذلك لصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المرتفع، لدى أفراد (العينة الكلية، والسنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث)، وتشير هذه الفروق إلى أن فكرة الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الأكاديمي عن ذواتهم الأكاديمية إيجابية، وأنها تلعب دوراً مؤثراً في إحراز تحصيل دراسي مرتفع، فالطلبة يندفعون للتصرف وفق مفهوم الذات المتكون لديهم والذي ينعكس في مزيد من التحصيل، وبالتالي أكدت هذه النتيجة ما بينته دراسات عدة كدراسة بروكوفر، دافيد بين ووليم فاركهام "بأن مفهوم الذات الأكاديمي يعتبر عاملاً مفرقاً بين التلاميذ من ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض" (حسين، ١٩٨٥، ٢٧٩).

أما عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي، والطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي، في (السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والبعث)، فيعود إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحـصيل الدراسي لدى أفراد هذه العينات كما بينت نتيجة الفرضية رقم (٢)، ويشير إلى أن فكرة هؤلاء الطلبة عن ذاتهم الأكاديمية منخفضة ولا تؤثر في التحصيل الدراسي.

الفرضية العاشرة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(T) ستيودنت لمعرفة فيما إذا كانت توجد فروق في متوسطات أفراد العينة نحو دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، والجداول رقم(٤٣)، (٤٤)، (٤٥)، (٤٦)، (٤٧) تعرض النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (٤٣)

الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة جامعتي دمشق والبعث

العينة / المتغيرات	طلبة جامعة دمشق ن= ١٣٢٠		طلبة جامعة البعث ن= ٩٠٦				
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة
دافع الإنجاز الدراسي	٩٥,٠٤	١١,٧٠	٩٣,٨٣	١١,٤١	٢,٤٢	٠,٠٢	دالة

- يتبين من الجدول رقم (٤٣) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير الجامعة أن:

(P< a=0.05) بالنسبة للفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يعني وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة جامعتي دمشق والبعث، لصالح طلبة جامعة دمشق.

- لقد بينت نتيجة اختبار الفرضية العاشرة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير الجامعة فروقاً لصالح الطلبة في جامعة دمشق الأمر الذي يضيف نقطة إيجابية لصالح جامعة دمشق، فهذه النتيجة تعطي انطباع إيجابي عن دور جامعة دمشق في تنمية دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبتها، حيث أن الفروق في دافع الإنجاز الدراسي كان لصالح الطلبة فيها، ويمكن أن تعزى هذه الفروق أيضاً إلى أن فرص العمل مستقبلاً قد

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تكون متاحة بشكل أكبر أمام خريجي جامعة دمشق مقارنةً مع خريجي جامعة البعث، كونها العاصمة وفرص العمل متاحة فيها بشكل أوسع وأكبر، مما قد ينعكس على نفسية هؤلاء الطلبة ويزيد من دافعيتهم للإنجاز.

الجدول رقم(٤٤)

الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للتخصص الدراسي

المتغيرات / العينة	دافع الإنجاز الدراسي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
طلبة الجامعة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية	١٠٧٩	٩٣,٤٧	١١,٦٦	٤,٢٦	٠,٠٠٠	دالة
طلبة الجامعة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية	١١٤٧	٩٥,٥٦	١١,٤٤			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٣٢٤	٩٤,٠٥	١١,٨٨	٣,٨٧	٠,٠٠	دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٣٧٢	٩٧,٥٣	١١,٨٤			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٢٢٣	٩٣,٤١	١١,٧٠	١,٥٣	٠,١٣	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٢٦٦	٩٤,٩٦	١٠,٧٨			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٣٢٢	٩٣,٥٤	١١,٣٠	١,٢١	٠,٢٣	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٣٠٢	٩٤,٦٣	١١,٣٠			
طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٢١٠	٩٢,٥٥	١١,٨٦	١,٤	٠,١٦	غير دالة
طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٢٠٧	٩٤,١٤	١١,٣٢			

يتضح من الجدول رقم (٤٤) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير التخصص الدراسي ما يلي:

١-($P< a=0.05$) عند العينة الكلية، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة الجامعة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية، لصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- (P‹ a=0.05) لدى طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يعني وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية، لصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية أفراد هذه العينة.

٣- (P› a=0.05) عند طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية أفراد هذه العينة.

٤- (P› a=0.05) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية أفراد هذه العينة.

٥- (P› a=0.05) عند الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية أفراد هذه العينة.

- إن نتيجة اختبار الفرضية العاشرة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير التخصص الدراسي قد أشارت إلى وجود فروق في دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وطلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية لدى أفراد (العينة الكلية، والسنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق) لصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية، ويمكن أن تعزى هذه الفروق في جزء منها إلى القرارات التي صدرت في السنوات السابقة حول إلغاء الالتزام لبعض الأقسام العلمية (الهندسات بأنواعها)، وإتاحة فرص العمل أمام خريجي بعض الأقسام الأدبية (التربية وعلم النفس)، الأمر الذي قد يكون له أثر في زيادة دافع الإنجاز لدى طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية، ونقص لدى طلبة كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، فالقلق حول العمل الذي سيقوم به الطلبة بعد رحلة الدراسة الجامعية قد يؤثر في شخصياتهم، ويجعلها قلقة غير مستقرة تخشى المستقبل مما ينعكس سلباً على دافعيتهم للإنجاز، كما وقد تعكس هذه النتيجة الشعور بالرضا عن الواقع المهني المستقبلي لدى طلبة هذه الكليات.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (كنعان في الأردن، ٢٠٠٣) والتي بينت وجود فروق لصالح طلبة كلية التربية، واختلفت مع دراسة دراسة (خضر في فلسطين، ٢٠٠١)، مع اختلاف المرحلة الدراسية، والتي أظهرت عدم وجود فروق في دافع الإنجاز الدراسي بين طلاب القسم العلمي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والأدبي، والتي اتفقت معها نتائج اختبار الفرضية عند الطلبة في(السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) والتي بينت عدم وجود فروق بين أفراد هذه العينات في دافع الإنجاز الدراسي يعزى للتخصص الدراسي، والذي يمكن أن يعزى إلى فروق فردية في التأثر بالقرارات التي سببت ظهور الفروق من وجهة نظر الباحثة، وخاصةً أن الشروط التعليمية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، وكليات العلوم الأساسية والتطبيقية، من حيث طرق التدريس، أساليب التقويم، الأنشطة التفاعلية التعليمية التربوية متشابهة، والتي تتيح فرصاً متساوية لنمو دافع الإنجاز لدى طلبة هذه الكليات.

الجدول رقم (٤٥)

الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة دمشق، والسنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة البعث) العائدة للتقدم في السنوات الدراسية

المتغيرات / العينة	دافع الإنجاز الدراسي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة
طلبة الجامعة في السنة الدراسية الثانية	١١٨٥	٩٥,٢٣	١١,٧٠	٢,٩٥	٠,٠١	دالة
طلبة الجامعة في السنة الدراسية الرابعة	١٠٤١	٩٣,٧٨	١١,٤٣			
طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٦٩٦	٩٥,٩١	١١,٩٨	٢,٨٨	٠,٠٠	دالة
طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٦٢٤	٩٤,٠٧	١١,٣٠			
طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٤٨٩	٩٤,٢٥	١١,٢٢	١,٢٠	٠,٢٣	غير دالة
طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٤١٧	٩٣,٣٤	١١,٦١			

يتضح من الجدول رقم (٤٥) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير التقدم في السنوات الدراسية ما يلي:

١- (P< a=0.05) عند العينة الكلية، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة الجامعة في السنة الدراسية الثانية والسنة الدراسية الرابعة، لصالح الطلبة في السنة الدراسية الثانية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- (P< a=0.05) لدى طلبة جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة جامعة دمشق في السنة الدراسية الثانية والسنة الدراسية الرابعة، لصالح طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق.

٣- (P> a=0.05) عند طلبة جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة الجامعة في السنة الدراسية الثانية والسنة الدراسية الرابعة أفراد هذه العينة.

- لقد أظهرت نتيجة اختبار الفرضية العاشرة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير التقدم في السنوات الدراسية فروق في دافع الإنجاز الدراسي تعزى للتقدم في السنوات الدراسية لصالح الطلبة في السنة الدراسية الثانية في (العينة الكلية، وجامعة دمشق)، وتشير هذه النتيجة إلى أن دافع الإنجاز الدراسي يتأثر بالتقدم في السنوات الدراسية سلباً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن السنة الدراسية الثانية تمثل تقريباً بداية الحياة الدراسية الجامعية، حيث يكون الطلبة مفعمين بالطموح والرغبة في التحدي والمنافسة، والمثابرة لإحراز النجاح وتحدي الصعاب، فدافع الإنجاز الدراسي يكون مرتفعاً، في حين أن السنة الدراسية الرابعة تمثل نهاية المرحلة الدراسية الجامعية لدى غالبية الأقسام، حيث يبدأ الطلبة في التفكير بالعائد من الدراسة، والأعمال التي سوف يقومون بها في الحياة العملية وارتباطها بالتخصص الدراسي، فيبدأ عندهم حالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم يعطون قيمة وأهمية للنجاح ومع ذلك يشعرون بأن العائد من وراء هذا النجاح سيكون ضعيفاً، وينعكس ذلك في انخفاض الدافع للإنجاز الدراسي لديهم، "فضعف ارتباط التخصص الدراسي بالتوجه المهني المستقبلي، وانخفاض الباعث للإنجاز، والعائد المتوقع من النجاح، والنتائج المترتبة على الفشل، قد تكون أسباباً وراء ضعف الدافع للإنجاز" (خليفة، ٢٠٠٠، ١٤٧).

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الليل في السعودية، ١٩٩٥)، (خضر في فلسطين، ٢٠٠١)، (الرفوع، وآخرون في الأردن، ٢٠٠٤)، (كنعان في الأردن، ٢٠٠٣) والتي بينت عدم وجود فروق في دافع الإنجاز تعزى للتقدم في السنوات الدراسية فيما يتعلق(بالعينة الكلية، وجامعة دمشق)، ولكنها اتفقت مع نتيجة اختبار الفرضية عند طلبة (جامعة البعث)، والتي بينت عدم وجود فروق في دافع الإنجاز الدراسي نتيجة التقدم في السنوات الدراسية، الأمر الذي يؤكد أن دافع الإنجاز الدراسي لا ينمو نتيجة الخبرات التعليمية والتربوية التي يتعرض لها الطلبة في الجامعة، وأن الجامعة لا تقوم بدورها في إثارة هذا الدافع وتنميته، على الرغم من الأهمية الكبيرة التي يمتلكها هذا الدافع في عملية التعلم والتحصيل الدراسي، فدافع الإنجاز الدراسي يعد تعبيراً مباشراً عن مستوى التحصيل الدراسي الأمر الذي يؤكد من خلال ملاحظة متوسطات دافع الإنجاز الدراسي ودرجات التحصيل الدراسي، حيث يتضح أنهما ذو مستوى متوسط، الأمر الذي يثير القلق ويحفز لإجراء دراسات وأبحاث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أخرى لمحاولة تحديد الأسباب والعوامل وراء انخفاض هذا الدافع عن المستوى الذي يجب أن يكون عليه، ووضع الخطط لاستثارته ورفع مستواه لدى طلبة الجامعة، هذه الشريحة الواسعة التي يعقد عليها آمال كبيرة في النهوض بأعباء المجتمع وتنميته وازدهاره.

الجدول رقم (٤٦)

الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة للجنس

المتغيرات / العينة	دافع الإنجاز الدراسي				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية P	الدلالة
طلبة الجامعة الذكور	٨٣٦	٩٤,٣٩	١١,٦٤	٠,٤٨	٠,٦٣	غير دالة
طلبة الجامعة الإناث	١٣٩٠	٩٤,٦٤	١١,٥٧			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٢٥٤	٩٥,٤٦	١٢,٠٧	٠,٧٦	٠,٤٥	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٤٤٢	٩٦,١٧	١١,٩٣			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	١٧٧	٩٤,٢٧	١٠,٦٠	٠,٠٣	٠,٩٨	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٣١٢	٩٤,٢٤	١١,٥٨			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٢٥٤	٩٤,٠٨	١١,٦٨	٠,٠٣	٠,٩٨	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٣٧٠	٩٤,٠٥	١١,٠٥			
الطلبة الذكور في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	١٥١	٩٣,٢٨	١١,٩٦	٠,٠٩	٠,٩٣	غير دالة
الطلبة الإناث في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٢٦٦	٩٣,٣٨	١١,٤٣			

يتضح من الجدول رقم (٤٦) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير الجنس ما يلي:

١- (P› a=0.05) عند العينة الكلية، بالنسبة للفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة الجامعة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢- (P› a=0.05) عند الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين الطلبة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

٣- (P› a=0.05) لدى طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين الطلبة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

٤- (P› a=0.05) في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين الطلبة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

٥- (P› a=0.05) عند الطلبة في السنة الدراسية الربعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين الطلبة الذكور والإناث أفراد هذه العينة.

لقد بينت نتيجة اختبار الفرضية العاشرة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير الجنس عدم وجود فروق في دافع الإنجاز الدراسي تعزى للاختلاف بين الذكور والإناث ولدى كافة أفراد البحث في (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة للاعتقادات السائدة، حيث ساد لفترة طويلة من الزمن اعتقاد بأن الذكور أكثر دافعية للإنجاز من الإناث، إلا أنه في الآونة الأخيرة ربما قد ساعدت التغيرات في أساليب التنشئة الاجتماعية، إلى جانب التغيرات الثقافية والاقتصادية، حيث باتت أعباء الحياة تلقى على كاهل المرأة كما الرجل، على دخول المرأة في مجال المنافسة مع الرجل، الأمر الذي ساعد في ارتفاع الدافع للإنجاز لديها لتضاهي الرجل، بالإضافة إلى رغبتها في إثبات وجودها والحصول على مكانة مرموقة في المجتمع، هذا إلى جانب الأمر الذي ذكرته الباحثة مراراً وهو أن الذكور والإناث يتعرضون في الجامعات لمؤثرات تربوية تعليمية واحدة أو متشابهة إلى حد كبير، وبالتالي فإن فرص نمو هذا الدافع متساوية لدى الجنسين.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من(الطواب في الإمارات، ١٩٩٠)، (خضر في فلسطين، ٢٠٠١)، (ين داي في الصين، ٢٠٠١)، (كنعان في الأردن، ٢٠٠٣)، (الرفوع، وآخرون في الأردن، ٢٠٠٤)، واختلفت مع دراسة (الليل في السعودية، ١٩٩٥) التي أظهرت فروق في دافع الإنجاز لصالح الذكور، و(أبو زيد في الأردن، ٢٠٠٥) التي بينت وجود فروق لصالح الإناث في تنمية دافع الإنجاز الدراسي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٤٧)

الفروق في متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) العائدة لمستوى التحصيل الدراسي

المتغيرات / العينة	دافع الإنجاز الدراسي					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية p	الدلالة
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في العينة الكلية	٢٢٨	٩٨,٥٦	١٢,٠٦	٧,٣٤	٠,٠٠٠	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في العينة الكلية	٢٧٩	٩١,٠٩	١١,٥٢			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٧٠	١٠٠,٩٩	١٢,٣١	٤,٩٠	٠,٠٠٠	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق	٨٥	٩١,٧٢	١١,٩٠			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٦٢	٩٦,١٦	١١,٧٤	٢,٤٣	٠,٠٢	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث	٦٨	٩١,١٢	١١,٨٨			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٦١	٩٨,٩٩	١٢,٨٢	٤,٣٠	٠,٠٠٠	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق	٨٣	٩٠,٨٧	١٠,٤٣			
الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٤٧	٩٩,٨٣	١١,٩٢	٥,٧٧	٠,٠٠٠	دالة
الطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث	٥٣	٨٧,٨٥	٨,٧٦			

- يتضح من الجدول رقم (٤٧) فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير مستوى التحصيل الدراسي ما يلي:

١- ($P< a=0.05$) عند العينة الكلية بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي.

٢- ($P< a=0.05$) عند طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

٣- ($P< a=0.05$) لدى الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

٤- ($P< a=0.05$) في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

٥- ($P< a=0.05$) عند طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث، بالنسبة للفروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي، وهذا يشير إلى وجود فروق في متوسط درجات دافع الإنجاز الدراسي بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي أفراد هذه العينة.

- تكشفت نتيجة اختبار الفرضية العاشرة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في دافع الإنجاز الدراسي والعائدة لمتغير مستوى التحصيل الدراسي وجود فروق في دافع الإنجاز الدراسي بين الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي درجات التحصيل الدراسي في (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث) لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي، وتشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع دافع الإنجاز الدراسي، يؤدي إلى ارتفاع درجات التحصيل الدراسي، فدافع الإنجاز يحسن من الأداء الأكاديمي لدى المتعلم، إذ يستثير حماسة المتعلم للتحصيل ويدفعه بثقة بنفسه وقدراته لبذل الجهود والاستمرار فيها حتى تتحقق طموحاته في تحصيل دراسي مرتفع يرضيه، فهذه النتيجة كما نتائج دراسات سابقة عدة تؤكد على أهمية دافع الإنجاز في عملية التعلم والتحصيل، حتى يمكن القول أنه يمكن اعتبار دافع الإنجاز الدراسي المحك الفاصل بين النجاح والفشل في العملية التعليمية، فهو القوة المحركة الدافعة للتفوق.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (مرزوق في السعودية، ١٩٩٠)، و(خضر في فلسطين، ٢٠٠١).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفرضية الحادية عشرة:

يوجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لكل من المتغيرات المستقلة "أسلوبا الـتعلم (الـسطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي" بالمتغير التابع التحصيل الدراسـي لـدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار معامل الانحدار المتعدد وذلك لبيان فيما إذا كان هناك قدرة تنبؤية لكل من المتغيرات المستقلة " أسلوبي التعلم السطحي والمعمق، ومفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي" بـالمتغير التابع "التحصيل الدراسي"، والجدول رقم (٤٨) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٤٨)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لعدد من المتغيرات المستقلة"أسلوبا التعلم السطحي والمعمق"، ""مفهوم الذات الأكاديمي"، " دافع الإنجاز الدراسي" على المتغير التابع "التحصيل الدراسي" لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث (العينة الكلية، السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث)

العينة / المتغيرات	العينة الكلية ن=٢٢٢٦			السنة الثانية (جامعة دمشق) ن=٦٩٦			السنة الثانية (جامعة البعث) ن=٤٨٩			السنة الرابعة (جامعة دمشق) ن=٦٢٤			السنة الرابعة (جامعة البعث) ن=٤١٧		
	قيمة بيتا Beta	اختبار T	الدلالة	قيمة بيتا Beta	اختبار T	الدلالة	قيمة بيتا Beta	اختبار T	الدلالة	قيمة بيتا Beta	اختبار T	الدلالة	قيمة بيتا Beta	اختبار T	الدلالة
أسلوب التعلم المعمق	٠,٠٨	٢,٧١	٠,٠١	٠,١٢	٢,٢٧	٠,٠٢	٠,٠٦	٠,٩٨	٠,٣٣	٠,١٧	٤,٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٢	٠,٢٧	٠,٧٩
أسلوب التعلم السطحي	٠,٠٢	٠,٦١	٠,٥٤	٠,٠٢	٠,٤٣	٠,٦٧	٠,٠٤	٠,٧٥	٠,٤٥	٠,٠١	٠,١٨	٠,٨٦	٠,٠٢	٠,٤٥	٠,٦٥
دافع الإنجاز الدراسي	٠,١٥	٥,٢٤	٠,٠٠٠	٠,١٣	٢,٤٥	٠,٠٢	٠,١٧	٣,٦٦	٠,٠٠٠	٠,٠٩	١,٧٧	٠,٠٨	٠,٢٦	٥,٠٢	٠,٠٠٠
مفهوم الذات الأكاديمي	٠,٠٤	١,٦٧	٠,١٠	٠,٠٨	١,٩٥	٠,٠٥	٠,٠٣	٠,٦	٠,٥٥	٠,٠٩	٢,١٧	٠,٠٣	٠,١٣	٢,٤٥	٠,٠٢

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتبين من الجدول رقم (٤٨) أن المتغيرات المستقلة دافع الإنجاز الدراسي وأسلوب التعلم المعمق، بالنسبة للعينة الكلية، ذات قدرة تنبؤية في التحصيل الدراسي في حين لم يكن لأسلوب التعلم السطحي ومفهوم الذات الأكاديمي قدرة تنبؤية حيث أن قيمة ت بلغت وعلى التوالي: (٠,٦١)، (١,٦٧) وهي غير دالة.

أما بالنسبة لترتيب المتغيرات بناءً على قيم معامل التحديد بيتا والذي يعكس مقدار إسهام المتغيرات المستقلة في تباين المتغير التابع درجات التحصيل الدراسي فكان كالتالي:

١- دافع الإنجاز الدراسي -٢- أسلوب التعلم المعمق.

عند طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق تبين أن المتغيرات المستقلة دافع الإنجاز الدراسي وأسلوب التعلم المعمق، ذات قدرة تنبؤية في التحصيل الدراسي، في حين أن أسلوب التعلم السطحي، ومفهوم الذات الأكاديمي لم يكونا ذا قدرة تنبؤية حيث أن قيم ت بلغت وعلى التوالي: (٠,٤٣)، (١,٩٥)، وهي غير دالة إحصائياً.

أما ترتيب المتغيرات بناءً على قيم معامل التحديد بيتا والذي يعكس مقدار إسهام المتغيرات المستقلة في تباين درجات التحصيل الدراسي فكان كما يلي:

١- دافع الإنجاز الدراسي، ٢- أسلوب التعلم المعمق.

وبالنسبة للسنة الدراسية الثانية في جامعة البعث فقد كان لمتغير دافع الإنجاز الدراسي فقط قوة تنبؤية بدرجات التحصيل الدراسي، أما بقية المتغيرات المستقلة: أسلوب التعلم المعمق، أسلوب التعلم السطحي، مفهوم الذات الأكاديمي فلم يكن لها قدرة تنبؤية بدرجات التحصيل الدراسي، حيث أن قيم ت كانت وعلى التوالي: (٠,٩٨)، (٠,٧٥)، (٠,٦٠)، وجميعها غير دالة.

عند الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق فإن المتغيرات المستقلة أسلوب التعلم المعمق ومفهوم الذات الأكاديمي ذات قدرة تنبؤية بالتحصيل الدراسي، في حين أن المتغيرات المستقلة أسلوب التعلم السطحي ودافع الإنجاز الدراسي لم يكن لها قدرة تنبؤية، وقد كانت قيم ت لهذه المتغيرات وعلى التوالي: (٠,١٨)، (١,٧٧) وهي غير دالة إحصائياً.

أما بالنسبة لترتيب هذه المتغيرات بناءً على قيم معامل التحديد بيتا والذي يعكس مقدار إسهام المتغيرات المستقلة في تباين درجات التحصيل الدراسي فكانت كالتالي:

١-أسلوب التعلم المعمق، ٢- مفهوم الذات الأكاديمي.

عند طلبة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث فكان للمتغيرات المستقلة، دافع الإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي قدرة تنبؤية في درجات التحصيل الدراسي، في حين أن المتغيرات المستقلة أسلوب التعلم المعمق وأسلوب التعلم السطحي لم يكن لهما قدرة تنبؤية حيث كانت قيم ت على التوالي (٠,٢٧)، (٠,٤٥)، وهي غير دالة إحصائياً.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما بالنسبة لترتيب المتغيرات بناءً على قيم معامل التحديد بيتا والذي يعكس مقدار إسهام المتغير المستقل في تباين درجات التحصيل الدراسي فكانت كالتالي:

١- دافع الإنجاز الدراسي ٢- مفهوم الذات الأكاديمي.

- بينت نتيجة اختبار الفرضية الحادية عشرة إسهام متفاوت لكل من المتغيرات المستقلة (أسلوب التعلم المعمق، مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي) في تفسير تباين المتغير التابع التحصيل الدراسي لدى عينات البحث كافةً، بينما لم يظهر إسهام للمتغير المستقل أسلوب التعلم السطحي عند أي من عينات البحث الأربعة.

تؤكد هذه النتيجة على صحة الافتراض الأساسي للبحث وهو ارتباط متغيرات الدراسة (أسلوب التعلم المعمق، مفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي) بالتحصيل الدراسي، وأنه يمكن تفسير الاختلاف في التحصيل الدراسي أو التنبؤ به من خلال المتغيرات المعرفية أو الدافعية أو كلاهما معاً، فهذه المتغيرات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي، حيث أن الطلبة يندفعون بطريقة خاصة تميزهم، ويستخدمون استراتيجيات التعلم التي تتطابق مع خصائصهم ودوافعهم وتكون النتيجة تحصيلاً دراسياً متناسباً مع الإستراتيجية التي استخدموها، ووجود دافعية الإنجاز ضرورة لا غنى عنها حتى يسير الطالب مندفعاً نحو غاياته فهو يحرك المتعلم نحو النشاط الذي يؤدي إلى إشباع حاجاته في التحصيل " فمن المتغيرات الأكثر أهمية في التحصيل الدراسي إلى جانب القدرة العقلية الممثلة بالذكاء، الدافعية للإنجاز" (الفزاري، ١٩٩٦، ٢)، كما ويعتبر مفهوم الذات الأكاديمي أيضاً متغيراً هاماً في عملية التعلم، فأداء الفرد الأكاديمي وسلوكه التعليمي يتأثر بشكل كبير بهذا المفهوم، حيث يوجه هذا المفهوم الفرد ويطبع تصرفاته بطابع خاص تبعاً لهذا المفهوم، ذلك أن فكرة الفرد عن قدراته وإمكاناته وما يستطيع أن يتعلمه يشكل عاملاً إيجابياً أو سلبياً في التحصيل الدراسي، حتى أن العديد من الدراسات "كدراسة (Brookover, 1964) بينت أن التغيرات في مفهوم الذات الأكاديمي ترتبط بتغيرات موازية في التحصيل، وأنه عامل في التنبؤ بالنجاح في المدرسة أو الجامعة، أفضل من مفهوم الذات العام" (حسين، ١٩٨٥، ٢٠٩).

كما وتؤكد هذه النتيجة على أفضلية أسلوب التعلم المعمق كطريقة في التعلم والتحصيل الدراسي، حيث برز دوره كمتنبئ بدرجات التحصيل الدراسي ولدى غالبية عينات البحث، في حين أنه لم يكن لأسلوب التعلم السطحي دور يذكر في تفسير تباين درجات التحصيل الدراسي أو التنبؤ بدرجاته في أي من عينات البحث، وعلى هذا فإن الجهود يجب أن تتجه نحو وضع الخطط والاستراتيجيات لترقية أسلوب التعلم المعمق، ورفع مستواه وزيادة فرص استخدامه لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث، لرفع سوية العملية التعليمية التعلمية بدايةً في المدارس ومن ثم في الجامعات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (بوساتو، وآخرون في هولندا، ٢٠٠٠) حيث برزت فيها أساليب التعلم كمتنبئ سلبي بالتحصيل الدراسي، (بايرن في نيويورك، ١٩٩٨) مع اختلاف المرحلة العمرية من حيث اتجاه العلاقة السببية حيث كان اتجاه التأثير فيها من التحصيل إلى مفهوم الذات الأكاديمي، ودراسة (الفزاري في عُمان، ١٩٩٦) والتي بينت عدم وجود أثر لدافع الإنجاز الدراسي على درجات التحصيل الدراسي، واتفقت مع نتائج دراسة (الخضري، ورياض في قطر، ١٩٩٣) من حيث إسهام أسلوب التعلم في تفسير تباين التحصيل الدراسي، ودراسة (العبد الله، والخليفي في قطر، ٢٠٠١) من حيث إسهام أسلوب التعلم ودافع الإنجاز الدراسي في التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي، ومع دراسة (فاندام، وميرتنس في أمريكا، ٢٠٠٠) التي بينت أثر لمفهوم الذات الأكاديمي في التحصيل الدراسي، وأبرزته كمتنبئ هام في التحصيل الدراسي، (طوالبة في الأردن، ٢٠٠٣) من حيث إسهام مفهوم الذات الأكاديمي في تفسير تباين درجات التحصيل الدراسي في الرياضيات.

ثالثاً: المقترحات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة المقترحات التالية:

١- عدم النظر إلى أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) على أنهما ثنائيات متقابلة، بل النظر إليهما كنقاط على متصل واحد.

٢- إعادة إجراء هذه الدراسة باستخدام مناهج بحث أخرى مثل المنهج الطولي (التتبعي) أو المنهج التجريبي.

٣- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، بإضافة متغيرات أخرى كأسلوب التعليم أو التدريس، طرق التقييم، تبحث فيها العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) وأسلوب التدريس والتقويم.

٤- وضع هدف تنمية شخصية الطلاب ككل بجميع عناصرها ضمن أهداف تدريس المقررات التعليمية، وعدم الاقتصار على الأهداف التعليمية، لما لها من أثر على مستوى التحصيل الدراسي الذي تقاس به فاعلية المؤسسات التعليمية.

٥- إدخال استراتيجيات التعلم المعمق ضمن استراتيجيات التعلم المستخدمة وطرائق التدريس.

٦- إجراء دراسات مقارنة تبحث العلاقة بين أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق) و(مفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي)، في المراحل الدراسية المختلفة.

٧- لفت انتباه القائمين على إعداد المناهج التربوية إلى ضرورة المراعاة في خصائص المعرفة المقدمة ترابطها وتكاملها، وحسن تنظيمها، وإثارتها للتفكير والتأمل بحيث تسهم في الكشف عن المبدعين والموهوبين.

٨- إيلاء الاهتمام لنظم التقويم المتبعة في الجامعات، بحيث تنتقل من التركيز على قياس الكم في الناتج التعليمي إلى قياس الكيف.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملخص الرسالة باللغة العربية

أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية

دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والمعمقة على عينة من طلبة جامعتي دمشق والبعث.

تألفت الرسالة من بابين، الأول: باب الدراسة النظرية، وقد تضمن الفصول التالية:

الفصل الأول: بعنوان التعريف بمشكلة البحث، حيث تم توضيح مشكلة البحث ومسوغاتها، أهميته، أهدافه، فرضياته، منهجه، عينته، أدواته، المعالجة الإحصائية، حدوده، التعريف بمصطلحات البحث.

تلخصت مسوغات البحث في النقاط التالية:

- قلة الأبحاث التي تناولت أساليب التعلم كعامل من العوامل التي تكمن وراء الاختلاف في التعلم ومستوياته في البيئة العربية، وندرتها في البيئة المحلية في الوقت الذي يتعاظم فيه الاهتمام بفاعلية تأثيرها، مما يفرض أهمية وضرورة تناولها بالبحث، بالإضافة إلى أن غالبية الدراسات التي برزت في الأوساط العربية مؤخراً، حول أساليب التعلم وعلى تنوعها قد أهملت معالجة أساليب التعلم كطريقة في معالجة المعلومات الدراسية (أسلوب التعلم السطحي والمعمق)، على الرغم من ارتباط هذين الأسلوبين ارتباطاً وثيقاً بالنشاط الأكاديمي للطالب، وكونهما يعطيان تفسيراً أفضل للتحصيل الدراسي.
- ملاحظة أثر إتباع أسلوب تعلم معين (أسلوب التعلم السطحي) لدى طلبة الجامعة في تعلم أي موضوع على مستوى التحصيل الدراسي وما ينتج عنه من نتائج خطيرة تتجلى في تعثر أعداد كبيرة من الطلبة في حياتهم الجامعية، أو تدني معدل تحصيلهم الدراسي وما يترتب على ذلك من صعوبات يواجهونها، ونتائج سلبية مستقبلية على ما سيكلفون به من أعمال ومهام، هذا بالإضافة إلى تدعيم هذه الملاحظة بالإطلاع على العديد من الدراسات في مجال أساليب التعلم التي أيدت هذه الملاحظة.
- تأثر فاعلية أسلوب التعلم بصفات الفرد الشخصية الثابتة نسبياً، كالسمات الدافعية والذي ينعكس سلباً أو إيجاباً في عملية التعلم تبرز ضرورة دراسة العلاقة بين "أسلوب التعلم" كجانب معرفي في الشخصية، و"مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي" كجانب وجداني في الشخصية مرتبط بالوظائف المعرفية، ودراسة التفاعل بينهما وتأثيره على مستوى التحصيل الدراسي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد برزت **أهمية البحث** في نواحي عدة:

أ – من الناحية العملية تجلت أهمية البحث في:

١-) إمكانية الإفادة من النتائج التي انتهى إليها البحث في تطوير العملية التعليمية، حيث أن المعلومات عن أساليب التعلم المتبعة لدى الطلاب، تمكن المعلمين إذا ما تضافرت مع المعلومات الأخرى عن الطلاب(مفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي)، إلى تطوير تقنيات واستراتيجيات تعليمهم، ومناهج التقييم، بما يحفز دافعية الطلبة للتحصيل، و يمكنهم من معرفة ما هو المطلوب منهم معرفياً، ويساعدهم على تطوير أساليبهم لتحقيق النجاح في المواد التي قد يقدموا على تعلمها، بطرق لا تتناسب مع قدراتهم الأولية.

٢-) قد تساعد المعلومات التي يوفرها البحث الحالي، في وضع برامج إرشادية تساهم في تنمية وعي الطلبة بأساليب تعلمهم، والوقوف على نقاط القوة فيها واستثمارها، ونقاط الضعف وتجاوزها، وإكسابهم المرونة في تبني أساليب تعلم جديدة، تتلاءم وطبيعة المهام التعليمية الموكلة إليهم، الأمر الذي يوفر عليهم هدر الكثير من الجهود، ويمكنهم من استثمار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

ب – ومن الناحية النظرية تجلت بما يلي:

١-) ندرة الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التعلم بالدراسة في البيئة المحلية، وذلك في حدود علم الباحثة، في الوقت الذي يتعاظم فيه الاهتمام بأساليب التعلم في الميدان التربوي، والعوامل التي تؤثر فيها عالمياً، وبالتالي يمكن أن يسهم هذا البحث في توفير مزيد من المعلومات عن أساليب التعلم، والعوامل التي تلعب دوراً هاماً في اتجاه الطلبة لإتباع أسلوب تعلم معين.

أهداف البحث:

١- تعرف طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٢- تعرف طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٣- تعرف طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز الدراسي، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٤- تعرف طبيعة العلاقة بين أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) و(مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٥- الكشف عن الفروق في درجة تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، في السنة الدراسية الثانية والرابعة، في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية وكليات الآداب والعلوم الإنسانية، الذكور والإناث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦- الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) التي تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

٧- الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي التي تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

٨- الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في متوسط درجات دافع الانجاز الدراسي التي تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

٩- الكشف عن القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة أسلوبا التعلم "السطحي والمعمق، مفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي" بالمتغير التابع" التحصيل الدراسي" لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

فرضيات البحث :

انطلق هذا البحث للتحقق من صحة الفرضيات التالية:

١- توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) و درجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٢- توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٣- توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات دافع الإنجاز الدراسي، ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٤- توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) و درجات (مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة أفراد عينة البحث الذكور والإناث لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

١٠- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى إلى متغيرات الجامعة، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي.

١١- يوجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لكل من المتغيرات المستقلة "أسلوبا التعلم (السطحي والمعمق) ومفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي" بالمتغير التابع "التحصيل الدراسي" لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث، كونه يمكن الباحث من دراسة الظاهرة في مواقف ميدانية طبيعية ووصفها بدقة والتعبير عنها كمياً.

مصطلحات البحث:

تم تقديم تعريفات إجرائية لمصطلحات البحث أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي، والتحصيل الدراسي.

- وحمل **الفصل الثاني عنوان أسلوبا التعلم "السطحي والمعمق"**: حيث تم تعريف أسلوب التعلم بشكل عام، تعريف أسلوبي التعلم "السطحي والمعمق" وشرح ماهيتهما، خصائص المتعلمين ذوي أسلوب التعلم "السطحي والمعمق"، عرض لأبرز نماذج أساليب التعلم، العوامل المؤثرة في تبني أسلوب التعلم "السطحي أو المعمق"، أهمية الكشف عن أساليب التعلم، طرق قياسها، أسلوبا التعلم "السطحي والمعمق" وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي، أسلوبا التعلم ومفهوم الذات الأكاديمي، أسلوبا التعلم ودافع الإنجاز الدراسي.
- أما **الفصل الثالث فكان بعنوان مفهوم الذات الأكاديمي**: بدايةً تم تقديم تعريفات لمفهوم الذات بشكل عام ولمحة مختصرة عنه، ثم عرضت أهم تعريفات مفهوم الذات الأكاديمي، عوامل تكوينه، علاقته مع التحصيل الدراسي، ومع دافع الإنجاز الدراسي.
- وتناول **الفصل الرابع دافع الإنجاز الدراسي**: فقدم عرض لتعريفات دافع الإنجاز وماهيته، النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز، وعلاقة دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- وخصص **الفصل الخامس للدراسات السابقة**: فعرض أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز الدراسي.

وتضمن **الباب الثاني الدراسة الميدانية** والتي تكونت من فصلين **الأول بعنوان عينة البحث وأدواته**:

بلغت عينة البحث (٢٢٢٦) طالباً وطالبة سحبت بالطريقة العرضية من جامعتي دمشق والبعث من الأقسام المتناظرة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية، منهم(١٣٢٠) من جامعة دمشق، (٦٩٦) في السنة الدراسية الثانية، و(٦٢٤) في السنة الدراسية الرابعة، و(٩٠٦) من جامعة البعث، (٤٨٩) في السنة الدراسية الثانية و(٤١٧) في السنة الدراسية الرابعة.

وقد استخدمت الباحثة مقياس أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي من إعداد الباحثة، واستبيان مفهوم الذات الأكاديمي إعداد كمبرلي غوردون روز و سوزان كاشين (Kimberly Gordon Rouse & Susan Cashin, 1997)، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، إلى جانب درجات التحصيل الدراسي.

وخصص **الفصل الثاني لعرض النتائج وتفسيرها**: وتضمن عرض لكيفية اختبار الفرضيات وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، وأخيراً عرض لعدد من المقترحات.

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم (المعمق) ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العينة الكلية، وعينة السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعتي دمشق والبعث، وبين درجات أسلوب التعلم (السطحي) و درجات التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية وعينة السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث فقط.
- وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات التحصيل الدراسي، لدى طلبة الجامعة في العينة الكلية وعينة السنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث، بينما لم توجد علاقة ارتباط لدى طلبة السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث.
- وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات دافع الإنجاز الدراسي، ودرجات التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في كافة عينات البحث (العينة الكلية، وعينة السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعتي دمشق والبعث).
- وجود علاقة ارتباط إيجابية بين درجات أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودرجات (مفهوم الذات الأكاديمي، دافع الإنجاز الدراسي) لدى طلبة الجامعة في كافة عينات البحث العينة الكلية،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

عينة السنة الدراسية الثانية في جامعتي دمشق والبعث، والسنة الدراسية الرابعة في جامعتي دمشق والبعث).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة لأسلوبي التعلم السطحي والمعمق ولدى عينات البحث كافة (الكلية، السنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعتي دمشق والبعث) لصالح أسلوب التعلم المعمق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وكليات الآداب والعلوم الإنسانية لأسلوبي التعلم (السطحي والمعمق)، لصالح أسلوب التعلم المعمق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تفضيل طلبة الجامعة الذكور، والإناث لأسلوبي التعلم السطحي والمعمق، لصالح أسلوب التعلم المعمق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسلوب التعلم المعمق تعزى للتخصص الدراسي لصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية لدى (العينة الكلية، والسنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق)، بينما لم توجد فروق بين متوسطات درجات أسلوب التعلم السطحي ولدى عينات البحث كافة تعزى للتخصص الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسلوب التعلم المعمق لدى طلبة الجامعة تعزى إلى السنة الدراسية، لصالح الطلبة في السنة الدراسة الثانية ولدى (العينة الكلية، وعينة جامعة دمشق)، ولصالح الطلبة في السنة الدراسية الرابعة بالنسبة لمتوسط درجات أسلوب التعلم السطحي ولدى (العينة الكلية، وعينتي جامعة دمشق والبعث)، إلى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أسلوب التعلم السطحي لدى طلبة الجامعة تعزى للجنس لدى أفراد السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث فقط، بينما لم توجد فروق في أسلوب التعلم المعمق تعزى للجنس ولدى أفراد عينات البحث كافة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لمتوسط درجات أسلوب التعلم المعمق، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي في (العينة الكلية، والسنة الدراسية الثانية والرابعة في جامعة دمشق، والسنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث)، بينما ظهرت فروق بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي ولصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي لدى (العينة الكلية، والسنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق) فقط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التخصص الدراسي في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث فقط ولصالح الطلبة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى السنة الدراسية في جامعة دمشق

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فقط، ولصالح الطلبة في السنة الدراسية الرابعة، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة أفراد عينات البحث تعزى إلى الجنس، إلى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لمتوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي، ولصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي، لدى العينة الكلية، والسنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث فقط.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التخصص الدراسي، لدى (العينة الكلية، والسنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق) فقط، ولصالح طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى السنة الدراسية في (العينة الكلية، وعينة جامعة دمشق) فقط، لصالح الطلبة في السنة الدراسية الثانية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد عينة البحث تعزى للجنس، إلى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي درجات التحصيل الدراسي بالنسبة لمتوسط درجات دافع الانجاز الدراسي، لصالح الطلبة مرتفعي درجات التحصيل الدراسي، ولدى كافة عينات البحث.
- وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائياً لكل من المتغيرات المستقلة (دافع الإنجاز الدراسي وأسلوب التعلم المعمق) بالمتغير التابع درجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة في العينة الكلية والسنة الدراسية الثانية في جامعة دمشق، و(لأسلوب التعلم المعمق ومفهوم الذات الأكاديمي) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة دمشق، و(دافع الإنجاز الدراسي) لدى الطلبة في السنة الدراسية الثانية في جامعة البعث، و(دافع الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي) لدى الطلبة في السنة الدراسية الرابعة في جامعة البعث.

و أخيراً وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدمت الباحثة المقترحات التالية:

١- إعادة إجراء هذه الدراسة باستخدام مناهج بحث أخرى مثل المنهج الطولي (التتبعي) أو المنهج التجريبي.

٢- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، بإضافة متغيرات أخرى كأسلوب التعليم أو التدريس، طرق التقييم.

٣- إجراء دراسات مقارنة تبحث العلاقة بين أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق)، ومتغيرات الشخصية (مفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز الدراسي) في المراحل الدراسية المختلفة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

ثانياً: المراجع باللغة الانكليزية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً: المراجع باللغة العربية

١- إبراهيم، أحمد، وصالح، سعيد(٢٠٠٥): ***مهارات الدراسة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة***، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، مصر.

٢- أبو دلاح، نائلة (٢٠٠٣): ***أثر استخدام إستراتيجية خرائط الدائرة المفاهيمية على التحصيل العلمي ودافع الإنجاز وقلق الاختبار***، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٣- أبو رياش، حسين (٢٠٠٧): ***التعلم المعرفي***، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٤- أبو زعرور، رنا (٢٠٠٣): ***أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب بلغة بتجوال بيسل على التحصيل في الرياضيات ودافع الإنجاز الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس***، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٥- أبو زيد، هيثم (٢٠٠٥): ***أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم***، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية، الأردن.

٦- أبو سريع، وآخرون (١٩٩٥): دراسة ***عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة***، مجلة كلية التربية ببنها، عدد يوليو، مصر.

٧- أبو علام، رجاء (١٩٩٣): ***علم النفس التربوي***، ط٦، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

٨- أبو علام، رجاء (٢٠٠٤): ***التعلم "أسسه وتطبيقاته"***، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٩- أبو مسلم، محمود (١٩٩٣): ***التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من خلال علاقته بعوامل الاتجاه نحو التعلم الذاتي وأبعاد الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بالمنصورة***، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ثلاثة وعشرون، مصر.

١٠- أبو ناشي، منى (١٩٩٦): ***دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر.

١١- الأثيرة، باسل (٢٠٠٠): ***القيم ودافعية الإنجاز لدى الطلبة في المرحلة الثانوية***، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٢- آدم، بسماء (٢٠٠٢): ***النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

١٣-الأعسر، صفاء، وآخرون (١٩٨٤): ***مقياس دافعية الإنجاز***، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

١٤- باهي، مصطفى، وشلبي، أمينة (١٩٩٨): ***الدافعية(نظريات وتطبيقات)***، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٥- بني يونس، محمد (٢٠٠٧): ***سيكولوجية الدافعية والانفعالات***، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٦- توفيق، نجاة (٢٠٠٣): ***البيئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين***، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، الجزء الثاني، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، مصر.

١٧- تيس، سيد، وآخرون (٢٠٠٧): ***أثر استخدام إستراتيجية مدعومة ببعض الأنشطة المختبرية على أساليب تعلم بعض المفاهيم الكيميائية في السنة الأولى بالتعليم الجامعي بالجزائر***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثامن، العدد الأول، البحرين.

١٨- جبريل، موسى (١٩٨٣): ***تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور، " دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية في الأردن***"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

١٩- جبريل، موسى(١٩٨٤): ***تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور***، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الأول.......

٢٠- الحباشنة، ميسر (٢٠٠١): ***فاعلية الاستقلال/الاعتماد على المجال ودافع الإنجاز الدراسي وأسلوب التدريس في تحصيل طلبة الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات***، رسالة دكتوراة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

٢١ - الحجازين، بشير(٢٠٠٢): ***تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس لواء القصر***، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

٢٢- حداد، ياسمين (١٩٨٨): ***أثر التوقعات المبدئية على تقدير تكرارات النجاح والدور الوسيطي لعمليات العزو السببي في العلاقة بين هذين المتغيرين***، مجلة دراسات، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، عمان، الأردن.

٢٣- حسن، حسن (١٩٩٨): ***سيكولوجية الإنجاز(الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية)***، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٢٤- حسن، عزت، والشوربجي، أبو المجد (٢٠٠٥): ***مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية***، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الأول، العدد التاسع والخمسون، مصر.

٢٥- حسن، محمود (٢٠٠٥): ***بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالحرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع بالتعلم لديهم***، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، مصر.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢٦- حسين، محمود (١٩٨٥): ***مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية (علمي أو أدبي)***، رسالة الخليج العربي، العدد السادس عشر، السنة الخامسة، الرياض، السعودية.

٢٧- حمدان، محمد زياد (١٩٨٥): ***خرائط أساليب التعلم، (تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية)***، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

٢٨- حمصي، أنطون (١٩٩١): ***أصول البحث في علم النفس***، مطبعة الإتحاد، دمشق، سوريا.

٢٩- خزام، نجيب، وصالحة، عيسان (١٩٩٤): ***استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)***، المجلد السادس والعشرون، العدد الخامس، الأردن.

٣٠- خضر، خالد (٢٠٠١): ***مستوى فاعلية معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة جنين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة***، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٣١- خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠): ***الدافعية للإنجاز***، دار غريب، القاهرة، مصر.

٣٢- الخليفي، سبيكة (٢٠٠٠): ***علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر***، مجلة مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، العدد السابع عشر، السنة التاسعة، قطر.

٣٣- خنفر، صبحي (١٩٨٣): ***العلاقة بين مفهوم الذات وعوامل النجاح والفشل التحصيلي كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في الأردن***، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٣٤- دافيدوف، ليندا (٢٠٠٠): ***موسوعة علم النفس***، ط١، ترجمة سيد الطواب، ومحمود عمر، مراجعة فؤاد أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر.

٣٥- الدردير، عبد المنعم (٢٠٠٤): ***دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي***، ط١، عالم الكتب، الجزء الأول، القاهرة، مصر.

٣٦- دروزة، أفنان (٢٠٠٤): ***أساسيات علم النفس التربوي***، ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.

٣٧- دورون، رولان، و بارو، فرانسوان (١٩٩٧): ***موسوعة علم النفس***، ط١، مراجعة فؤاد شاهين، لبنان.

٣٨- دويدار، عبد الفتاح (١٩٩٢): ***سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات***، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

٣٩- الديب، علي (١٩٩٤): ***بحوث في علم النفس على عينات (مصرية، سعودية، عمانية)***، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

٤٠- الديب، علي (١٩٩٧): ***اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي دراسة مقارنة بين المصريين والعمانيين***، مجلة علم النفس، العدد الثاني والأربعون، السنة الحادية عشرة، القاهرة، مصر.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤١- ردادي، زين بن حسن (٢٠٠٢): ***المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي***، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد الحادي والأربعون، القاهرة، مصر.

٤٢- الرفاعي، نعيم (١٩٨٢): ***التقويم والقياس في التربية***، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

٤٣- الرفوع، محمد، وآخرون (٢٠٠٤): ***أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد الخامس، العدد الرابع، البحرين.

٤٤- الريماوي، محمد، وآخرون (٢٠٠٦): ***علم النفس العام***، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٤٥- زايد، نبيل (٢٠٠٣): ***الدافعية والتعلم***، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٤٦- زايد، نبيل (٢٠٠٣): ***مقياس استراتيجيات التعلم***، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٤٧- الزعبي، فلاح (٢٠٠٥): ***علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت***، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

٤٨- الزغول، رافع (٢٠٠٦): ***أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها***، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، المجلد الثاني، العدد الثالث، إربد، الأردن.

٤٩- الزيات، فتحي (١٩٩٥): ***الأسس المعرفية وتجهيز المعلومات للتكوين العقلي***، ط١، دار الوفاء، المنصورة، مصر.

٥٠- الزيات، فتحي (٢٠٠١): ***علم النفس المعرفي***، ط١، دار النشر للجامعات، الجزء الأول، القاهرة، مصر.

٥١- زياد، محمود (٢٠٠٤): ***العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة***، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٥٢- زيدان، الشناوي (١٩٩٨): ***دراسات في علم النفس التربوي***، ط١، دار النهضة، القاهرة، مصر.

٥٣- سالمي، عبد المجيد، وآخرون (١٩٩٨): ***معجم مصطلحات علم النفس***، ط١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.

٥٤- الشرقاوي، أنور(١٩٩٨): ***التعلم نظريات وتطبيقات***، ط٥، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٥٥- الشرنوبي، نادية (١٩٨٨): ***دراسة مقارنة لدافع الإنجاز لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي وبعض عوامل الشخصية***، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٥٦- شعير، عواطف، ومنسي، محمود (١٩٩٨): ***دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة***، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، المجلد الأول، الرياض، السعودية.

٥٧- الشويرخ، صالح (٢٠٠٦): ***أساليب التعلم لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية***، مجلة كليات المعلمين، المجلد السادس، العدد الأول، السعودية.

٥٨- شويكي، سوزان (٢٠٠٥): ***مفهوم الذات عند الأطفال***، المركز الفلسطيني للإرشاد، http://wwwpcc-jer.org/articles.php22.id=87

٥٩- الشيخ، دعد (٢٠٠٢): ***الإنجاز وعلاقته بالتكيف الشخصي والمهني لدى عضو هيئة التدريس في جامعتي دمشق وتشرين***، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

٦٠- الشيخ، دعد (٢٠٠٣): ***مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة***، ط١، دار كيوان، دمشق، سوريا.

٦١- صابر، عبير (٢٠٠٣): ***برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة***، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

٦٢- صبري، ماهر، وتاج الدين، إبراهيم (٢٠٠٠): ***فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعيلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية***، رسالة الخليج العربي، العدد السابع والسبعون، السنة الحادية والعشرون، الرياض، السعودية.

٦٣- الصبيحي، صالح (٢٠٠٤): ***الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار***، المجلة الإلكترونية، مركز الإشراف التربوي، بدر، السعودية.

٦٤- صوالحة، محمد أحمد (١٩٩٢): ***دراسة تطويرية لمقياس مفهوم الذات***، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، جامعة اليرموك، المجلد الثامن، العدد الرابع، إربد، الأردن.

٦٥- صوالحة، محمد أحمد، وقواسمة، أحمد (١٩٩٤): ***الفروق في مفهوم الذات لدى عينة من أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في الأردن***، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد الرابع، السنة الثالثة، قطر.

٦٦- صوالحة، محمد أحمد (٢٠٠٢): ***أثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات***، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد الرابع عشر، الرياض، السعودية.

٦٧- الصياح، رنا (١٩٩٧): ***فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

٦٨- الضاهر، عبد الستار(٢٠٠٠): ***مفهوم الذات ومركز الضبط وعلاقتهما بالسلوك البيئي***، رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦٩- الطراونة، نايف (٢٠٠٥): *فعالية برنامج إرشاد جمعي عقلاني – انفعالي معرفي في تحسين مستوى فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني*، رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٧٠- الطواب، سيد (١٩٨٦): *أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية*، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، الإسكندرية، مصر.

٧١- الطواب، سيد (١٩٩٠): *أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة*، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الخامس، السنة الخامسة، الإمارات.

٧٢- طوالبة، عائشة (٢٠٠١): *علاقة مستوى الإحباط وإمكانية السيطرة عليه بكفاية الذات المدركة لدى طلبة الجامعة*، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث والثلاثون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٧٣- طوالبة، علي (٢٠٠٣): *الأهمية النسبية لمتغيرات قلق الرياضيات ومفهوم الذات الأكاديمي والاتجاهات نحو الرياضيات في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات*، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٧٤- عبد الله، شادية (١٩٩٢): *ترتيب فقرات الاختبار معرفياً وأسلوب التعلم وعلاقتهما بالتحصيل*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٧٥- العبد الله، يوسف، والخليفي، سبيكة (٢٠٠١): *أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر*، المجلة التربوية، المجلد الخامس عشر، العدد ستون، الكويت.

٧٦- العبدان، عبد الرحمن (١٩٩٣): *استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة السعوديين*، مجلة التربية المعاصرة، العدد السادس والعشرون، السنة العاشرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٧٧- العبدان، عبد الرحمن (١٩٩٣): *تأثير الأسلوب المعرفي المستقل- المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية*، رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والأربعون، السنة الرابعة عشرة، الرياض، السعودية.

٧٨- العبدان، عبد الرحمن (٢٠٠٥): *دافعية طلاب الجامعة السعوديين لتعلم اللغات الأجنبية الآسيوية والأوربية*، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت.

٧٩- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٥): *علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٨٠- عبد النبي، محسن (١٩٩٦): مهارات *التعلم والاستذكار للمتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)*، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

٨١- العتوم، عدنان (٢٠٠٤): *علم النفس المعرفي*، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٨٢- العتوم، وآخرون (٢٠٠٥): *علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)*، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٨٣- عجاج، خيري (٢٠٠٠): *أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)*، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٨٤- عدس، عبد الرحمن، وتوق، محي الدين (١٩٨٤): *أساسيات علم النفس التربوي*، مطبعة جون وايلي.

٨٥- العساف، ليلى (٢٠٠٥): *مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس*، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية، الأردن.

٨٦- عطاري، عارف (١٩٩٧): *التعليم والتعلم وتحقيق التفوق الأكاديمي*، رسالة الخليج العربي، العدد الرابع والستون، السنة الثامنة عشرة، الرياض، السعودية.

٨٧- عطاري، عارف (٢٠٠٢): *منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا*، المجلة التربوية، المجلد السادس عشر، العدد الثالث والستون، الكويت.

٨٨- عطية، عمر الفاروق (٢٠٠٢): *دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين*، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

٨٩- علي، جمال، والكيال، مختار (٢٠٠١): *أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه لدى طلبة الجامعة " دراسة تجريبية"*، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ثلاثون، مصر.

٩٠- عويدات، عبد الله، وآخرون (١٩٨٩): *أثر توقعات المعلمين في ذكاء الطلبة وتحصيلهم ومفهوم الذات لديهم على عينة أردنية من طلبة الصف الأول الإعدادي*، دراسات (للعلوم التربوية)، المجلد السادس عشر، العدد السادس، عمان، الأردن.

٩١- العويهان، إبراهيم (٢٠٠٧): *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت*، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

٩٢- غباري، ثائر (٢٠٠٨): *الدافعية (النظرية والتطبيق)*، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٩٣- الفزاري، ناصر(١٩٩٦): *أثر الجنس ومستوى التعليم الصفي ودافع الإنجاز الدراسي على مستوى التحصيل لدى طلبة نهاية المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظة مسقط*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٩٤ - قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (٢٠٠٠): ***سيكولوجية التعلم الصفي***، ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.

٩٥- القفاص، وليد (٢٠٠٥): ***التركيب العلائقي واتجاهات التأثير السببية بين تصورات الطلاب عن التعلم وتوجهاتهم الدافعية ومداخلهم للدراسة***، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، مصر.

٩٦- كاظم، علي، وياسر، عامر (١٩٩٨): ***أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس***، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون، عمان، الأردن.

٩٧- الكركي، وجدان (١٩٩٦): ***علاقة عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة***، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٩٨- كنعان، صفوت (٢٠٠٣): ***العلاقة بين مفهوم الذات ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك***، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٩٩- الليل، محمد (١٩٩٥): ***دافعية الإنجاز وارتباطها ببعض المتغيرات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية***، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد السابع والعشرون، مصر.

١٠٠- المجالي ، حسين (١٩٩٦): ***أسلوب التعلم (كولب) ودافعية التعلم المدرسي وعلاقتهما المتبادلة وأثرهما على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي***، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٠١- محمد، محمد (٢٠٠١): ***أساليب التعلم وعلاقتها بالأساليب المعرفية***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.

١٠٢- محمود، نائلة (١٩٩١): ***دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز***، رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١٠٣- المدانات، رائد (٢٠٠٣): ***أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع في محافظة الكرك***، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

١٠٤- مرزوق، مرزوق (١٩٩٠): ***دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً***، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجزء الثاني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

١٠٥- مرزوق، مرزوق (١٩٩١): ***نوعية الأداء التعليمي وعلاقته بمفهوم التعلم وإستراتيجية المعالجة***، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٠٦- مرعي، توفيق، والمصري، محمد (٢٠٠٧): ***اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد الثامن، العدد الأول، البحرين.

١٠٧- المطيري، خالد (٢٠٠٧): ***أثر جنس المعلم على مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب الذكور في المدارس الابتدائية في دولة الكويت***، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

١٠٨- منصور، علي (٢٠٠١): ***علم النفس التربوي***، ط٧، مطبعة قمحة إخوان، الجزء الأول، دمشق، سوريا.

١٠٩- مياسا، مصطفى (١٩٨٧): ***التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس أبناء الشهداء***، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

١١٠- النجداوي، حمود (١٩٩١): ***أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان***، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١١١- نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٧): ***علم النفس التربوي***، ط٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

١١٢- النفيثان، إبراهيم (٢٠٠٥): ***مفهوم الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي***.
http://www.holo.net/show-article-main.cfm2.id=43

١١٣- نوفل، مفيد (١٩٩٨): ***مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس***، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

١١٤- الهلسا، حسان (١٩٩٦): ***علاقة بعض سمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي***، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

١١٥- الهيازعي، شوكت، والسامرائي، باسم (١٩٨٨): ***بناء مقياس مقنن للدافع الإنجازي الدراسي لطلبة الكليات الهندسية، المجلة العربية للبحوث التربوية***، المجلد الثامن، العدد الثاني، تونس.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانياً: المراجع باللغة الانكليزية

-لقد تم الاعتماد في هذا البحث على عدد كبير من المراجع المأخوذة من شبكة الإنترنت مـــن مواقع تربوية منها على سبيل المثال:

www.ics-elsevier.com
www.elsevier.com/locate/paid
http://www.sciencedirect.com/
http:www.idealibrary.com

1- Barbara, Evans, & Leslie, Honour (1997): ***Getting inside knowledge: The application of entwistle's model of surface/ Deep processing in producing open learning materials***, Educational psychology, vol. 17, 0144-3410, king Fahd national Library.

2- Bedford, T.A. (2004): ***Learning styles: areview of literature***, the university of southern queen sland.
Available at: http:www.usq. edu.au/resources/Bedford

3-Bebello, T.C.(1990): ***Comparison of eleven major learning style models***, journal of reading writing and learning disabilities ,6: 203- 222, New York.

4-Biggs,John (1987): Study process questionnaire manual ,Australian council for educational research.

5- Belcher, John (1996): ***Teach talk articles in the faculty new – Sletter, When students learn***, vol IX, No. 2
Available at: http://Web.mit.edu/TLL/ published/ When – students -Learn. htm, John Belcher

6-Busato, Vittorio .v, et al (2000):***Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation, and academic success of psychology student in higher education*** , personality and individual differences ,29,(2000),1057-1068. Available at : www.elseviet.com/locate/paid

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

7- Bradford, Karen: *Deep and surface approaches to Learning and the strategic, approach to study in higher education based on phenomenon graphic research.* Available at: http://www.arasite.org/ guestkb.htm.

8- Byer, John. L. (2000): *The effects of absences and academic self-concept on academic achievement in two Eleventh – Grade U.S. history classes,* paper presented at the annual meeting of the mid south educational research association , King Fahd national libraray.

9- Byrne, Barbara. M. (1998): *Testing for causal predominance between academic self-concept and academic achievement: A developmental perspective,* paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego, King Fahd national library.

10- Citation, Huitt. W. (2004): *Self-concept and self-esteem, Educational psychology interactive,* Valdosta state university.

Available at: http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/self.htm.

11- Cornelius, Sarah (2000): *Learning online: Models and styles, Distance and online learning* .

Available at : http: //www.scotit.ac.uk/onlinebook.htm.

12- Duff, Angus (2003) : *The role of cognitive learning styles in accounting education , developing learning competencies.*

Available at : www.elsevier.com/locate/jaccedu,journal of accounting education.

13- Dunn .R., & Dunn .K.(1998): *Knowledge of student characteristics, definition and checklist.*

Available at:www.intime.uni.edu/model/teacher/teac1 teac1summary.html.

14- Dick hauser, oliver (2005): *Teacher's inferences about student's self concepts the role of dimensional comparison.*

Available at: www.elsevier.com/locate/ learn in str.uc, 2005

15- El sharify, Shawki(1999): *Dictionary of educational sciences terms.*

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

16- Hargett , Melissa, and others (1994) : ***differences in learning strategies for high middle and low ability students measured by the study process questionnaire***, paper presented at the annual meeting of the national association of school psychologists , king Fahd national library.
17- Gadzella, Bernadette. M. , et al (2002): ***Prediction of educational psychology course grades by age and learning style scores-statistical data included***, college student journal.
Available at: http://www.find articles.com
18- Gordon Rouse, Kimberly .A. & Cashin, Susan. E.(2000) : Assessment of academic self concept :Results from three ethnic groups ,measurement and evaluation counseling and development ,vol.33.
19- Guneo, carl J. & Harnish, Delsworth (2002): ***The Lost Generation in E-Learning: Deep and surface approaches to online Learning***. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, king Fahed national Library.
20- Kobal, Darja & Musek, Jane (2000): ***Self-concept and academic achievement, Slovenia and France***, university of Ljubljana, Slovenia.
Available at:www.elsevier.com/ locate/ paid.
21- Marsh, Herbert .W., et al (2000): ***Reunification of east and west German school systems and the big fish little pond effect on academic self-concept***, paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans, King Fahd national library.
22- Marsh, Herbert .W., & Koller, Olaf (2003): ***Unification of the oretical models of academic self-concept/ achievement relations, reunification of east and west, German school systems after the fall of the Berlin wall***, contemporary educational psychology, 29-9-264-282.
Available at: www.elsevier.com/locate/ced psych.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

23- Moreano, Giovanna (2004): *The relationship between academic self-concept, causal attribution for success and failure, and academic achievement in pre-adolescents.*

Available at: http://slef.nws.edu.au / conferences/2004-Moreano. pdf.

24- Mashishi, M.K., & Rabin. C. E. (1999): *Study of the approaches to Learning engagement with the Learning context and conceptions of learning of a group fourth year accounting students*, university of the Witwatersrand.

Available at: http://www.ntlf.com/ html/pi/9512/article 1. html.

25- Nelson Laird, Thomas .F. ,et al (1990): *Deep Learning and College outcomes*, Indiana university, center for post secondary research.

Available at: http://airweb.org/ images/ Deep Learning.

26- Paik, Chie Matsuzawa, & Michael, William. B. (2000): *Psychometric properties of a Japanese version of an academic self-concept scale for college students*, paper proceeding at the international association of Asian students section, in national association of African American studies & national association of Hispanic and Latino studies, literature monograph series, king Fahd National library.

27- Pajares, Frank, & Schunk, Dalell (2001): *Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*, Ablex publishing, London.

28- Robotham, David (1999) : *The application of learning style theory in higher education teaching*.

Available at : http.//www2.glos.ac.uk/gdn/discuss/kolb2.htm.

29- Schmeck, Ronald. R, et al (1977): *Development of self-report inventory for assessing individual differences in Learning processes*, applied psychological measurement, vol. 1,No. 3 p, 413-431, the British Library.

30- Schmeck, Ronald. R (1988): *Learning strategies and Learning styles*, Plenum press, New York ,London.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

31- Scully ,John & Jones , Richard (1996) : ***Hypertext within legal education*** .
Available at: http: //www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ law/elj/jilt/1996_2/jones
32- Snelgrove, Sherrill. R. (2004): ***Approach to Learning of student nurses.***
Available at: intl.elsevierhealth.com/ journals/net.
33- Sunny, Susan & Cooper, M. S. (2001): ***Learning styles.***
Available at: http://www.konnections. com/ life circles/ Learning styles. htm.
34- Shale, Suzanne (2005): ***Research informed teaching.***
Available at http://www.learning.ox.ac.uk/.
35- Shannon, Susan. J. (2001): ***Aligning teaching and achieving active Learning in built environments with flexible delivery through black board***, this paper was presented at Adelaide blackboard day, the university of Adelaide. Available at: http://www.ade laide.edu au/ cl pd/ material/ puplication/ Shannon.htm
36- Suzette, chapple (1999): ***Understanding student Learning***, The university of western Australia.
Available at: http://lsn.curtin.edu.au/ tlf 1999/ chapple.htm.
37- Tarricon, Pina : ***learning styles*** .Edith Cowan University.
38- Tek Yew, Lew (1994): ***adoption of deep learning approaches by final year marketing students, a case study from curtin university Sarawak.***Available at:http: lsn.curtin.edu.au./tlf/tlf2005/lew.html.
39- Turnwald. G.H, et al (1993): ***From teaching to learning , traditional teaching methodology***, volume 20, N3.
40- Van Damme, J & Mertens , W (2000): ***academic self-concept and academic cause and effect***, paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orlean, King Fahd national Library.
41- Verheij, Jok , et al (1995): ***search and study strategies in hypertext***, university of Leiden, printed in great Britain.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

42- Vermetten, Yvonne .j., et al (2001): ***The role of personality traits and goal orientation in strategy use***, contemporary educational psychology, 26, 149-170. Available at: http://www.idea library.com

43- Verna, Marilyn Ann & Campbell, James Reed (1998): ***The differential effects of family processes and SES on academic self-concepts and achievement of gifted Asian – American and gifted Caucasian high school students***, paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego, King Fahd national library.

44- Williams, Janice .E. (1996): ***academic self-concept to performance congruence among able adolescents***, paper presented at the annual meeting of the American educational research associacion, New York, King Fahd national library.

45- Yan, Kong & Haihui, Zhu (2005): ***A decade comparison, self-concept of gifted and non-gifted adolescent***, international education Journal, 6(2), 224-231.

46- Yan, Louisa, & Kember ,David (2003): ***Avoider and engager approaches by out -of- class groups ,the group equivalent to individual learning approaches .***

Available at : www.elsevier.com/locate/learn in struc.

47- Yun Dai, David (2001) : A comparison of gender differences in academic self concept and motivation between high ability ,Journal of secondary gifted education ,Vol,13, King Fahd national library.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملاحق

الملحق رقم (١) أسماء المحكمين

الملحق رقم (٢) توزيع أفراد العينة في جامعتي دمشق والبعث حسب السنة والكليات

الملحق رقم (٣) توزيع عبارات مقياس "أسلوبي التعلم السطحي والمعمق ودافع الإنجاز الدراسي" على محاور المقياس

الملحق رقم (٤) مقياس " تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" قبل تعديله بناءً على آراء وتوجيهات المحكمين

الملحق رقم(٥) مقياس " تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" بعد التعديل بناءً على آراء وتوجيهات المحكمين

الملحق رقم (٦) مقياس "تقويم مفهوم الذات الأكاديمي"

الملحق رقم (٧) مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق رقم (١)

أسماء المحكمين

١- الأستاذة الدكتورة أمل الأحمد (قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق).

٢- الأستاذة الدكتورة أمينة رزق (قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق).

٣- الدكتور عماد سعدة (قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق).

٤- الدكتورة رنا كوشحة (قسم القياس النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة دمشق).

٥- الدكتور صالح بريك (قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق).

٦- الأستاذ الدكتور شفيق علاونة (قسم علم النفس، جامعة اليرموك).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق رقم (٢)

توزيع أفراد العينة في جامعتي دمشق والبعث حسب السنة والكليات

الجدول رقم (١)

توزع أفراد العينة في جامعة دمشق حسب السنة والكليات

الكليات		السنة الثانية			السنة الرابعة		
		العدد الكلي	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية	العدد الكلي	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
أ - كليات العلوم الأساسية والتطبيقية		٣٩٧٣	٣٢٤	٨,١٦	٣٢٣٩	٣٢٢	٩,٩٤
الطب البشري		٦٣٦	٥٤	٨,٤٩	٥٩٠	٤٩	٨,٣١
الصيدلة		٣٠٢	٣٨	١٢,٥٨	٢٩٦	٤٣	١٤,٥٣
الزراعة		٣٣٧	٤١	١٢,١٧	٤٥٤	٥٠	١١,٠١
العلوم	الرياضيات	٤٢٢	٤٠	٩,٤٨	٣٨٣	٣٨	٩,٩٢
	الفيزياء	٣٤٠	٣٣	٩,٧١	١٤٢	٣٩	٢٧,٤٦
	الكيمياء	٧١٣	٤٨	٦,٧٣	٤٩٦	٤٥	٩,٠٧
الهندسة الميكانيكية		١٢٢٣	٧٠	٥,٧٣	٨٧٨	٥٨	٦,٦١
ب- كليات الآداب والعلوم الإنسانية		٧٧٧١	٣٧٢	٤,٧٩	٥٦٩٢	٣٠٢	٥,٣١
اللغة العربية		٢٩٠١	١١٧	٤,٠٣	١٦٢٦	٩٦	٥,٩٠
اللغة الانكليزية		٣١٣٠	١٢٦	٤,٠٣	٢٩٣٥	١٠٨	٣,٦٨
التاريخ		٧٥٨	٤٠	٥,٢٨	٥٦٣	٣٢	٥,٦٨
كلية التربية	تربية	٩٨٢	٨٩	٩,٠٦	٥٦٨	٦٦	١١,٦٢
	إرشاد نفسي						
	علم نفس						

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٢)

توزع أفراد العينة في جامعة البعث حسب السنة والكليات

الكليات		السنة الثانية			السنة الرابعة		
		العدد الكلي	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية	العدد الكلي	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
أ -كليات العلوم الأساسية والتطبيقية		١٩٨٠	٢٢٣	١١,٢٦	١٣٩٢	٢١٠	١٥,٠٩
الطب البشري		١٨٥	٣٠	١٦,٢٢	٩٧	٢٥	٢٥,٧٧
الصيدلة		١٦٥	٢٧	١٦,٣٦	٩٠	٢٧	٣٠
الزراعة		١٦٣	٣٠	١٨,٤٠	٢٤٤	٣٤	١٣,٩٣
العلوم	الرياضيات	٣٠٩	٣٣	١٠,٦٨	٢٥٦	٣٦	١٤,٠٦
	الفيزياء	٢٣٥	٢٩	١٢,٣٤	١١٣	٢٦	٢٣,٠١
	الكيمياء	٣٧٢	٣٤	٩,١٤	٢١٨	٣١	١٤,٢٢
الهندسة الميكانيكية		٥٥١	٤٠	٧,٢٦	٣٧٤	٣١	٨,٢٩
ب- كليات الآداب والعلوم الإنسانية		٣٣٣١	٢٦٦	٧,٩٩	٢٥٥٤	٢٠٧	٨,١
اللغة العربية		١٣٦٨	٩٢	٦,٧٣	١١١٣	٧٦	٦,٨٣
اللغة الانكليزية		١٢٧٠	٩٠	٧,٠٩	٩٤٠	٦٥	٦,٩١
التاريخ		٣٢٥	٣٠	٩,٢٣	١٢٠	١٥	١٢,٥
كلية التربية	إرشاد نفسي مناهج	٣٦٨	٥٤	١٤,٦٧	٣٨١	٥١	١٣,٣٩

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق رقم (٣)

توزيع عبارات مقياس "أسلوبي التعلم السطحي والمعمق ودافع الإنجاز الدراسي" على محاور المقياس

الجدول رقم (١)

عبارات مقياس" أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" على محور أنشطة تنظيم المعلومات ومعالجتها التي تتعلق بأسلوب التعلم المعمق

الرقم	العبارات
١	تحملني الحقائق الجديدة على التفكير في الحقائق السابقة المشابهة لها.
٢	أبحث عن الأسباب التي تكمن وراء الحقائق.
٣	أحاول إيجاد إجابات للأسئلة التي تواجهني أثناء دراستي.
٤	أتوقف عقب دراستي أو قراءتي لنص أو موضوع معين لأفكر فيما يحتويه من أفكار.
٥	أتعلم أفكاراً أو كلمات جديدة من خلال رؤيتي للسياق الذي ترد فيه.
٦	ألخص ما أتعلمه من موضوع أو نص جديد بأسلوبي الخاص.
٧	أتعلم المفاهيم الجديدة عندما أشرحها بكلماتي الخاصة.
٩	أحاول الربط بين عناصر الموضوع الذي أدرسه.
١٠	أنظم المواد الدراسية بطريقة تسهل لي حفظها واسترجاعها.
١١	أصوغ المواد الدراسية على شكل أسئلة وأجوبة.
١٢	أقوم بعمل جداول ورسومات وملخصات للدروس تساعدني على فهم ما أود تذكره.
١٣	أضع خطوطاً تحت الأفكار الهامة عند دراستي لموضوع ما.
١٤	أنظم الموضوعات الجديدة في ضوء الأفكار التي تتضمنها.
١٥	يؤدي تعلم المواد الجديدة إلى استرجاع المواد السابقة المرتبطة بها.
١٦	يغير تعلم المواد الجديدة من نظرتي للمواد السابقة.
١٨	أحاول التوصل من خلال الحقائق الجزئية إلى قوانين تفسرها.
٢٠	اظهر فهماً كافياً للمعنى الذي أسأل عنه.
٢٥	أطلق العنان لخيالي من أجل فهم الأفكار المجردة وغير الواضحة.
٢٦	أفكر في تطبيقات المفاهيم الجديدة أثناء تعلمها.
٢٧	أقرأ ما هو مطلوب مني قراءة ناقدة.
٢٩	تثير الأفكار التي أقرؤها في الكتب تخيلات حية حولها موجودة في الحياة الواقعية.
٣٠	أفضل دراسة الموضوعات العملية على دراسة الموضوعات النظرية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرقم	العبارات
٣١	أحب دراسة المواد التي تعتمد على الفهم والتحليل واستخدام الخيال.
٣٧	أجيد التعامل مع الأسئلة المقالية في المواقف الامتحانية.
٣٨	أتوصل إلى ما وراء المعاني الظاهرة لما أقرؤه أو أشاهده.
٤١	يمكنني التوصل إلى تخمينات جيدة عندما أجهل الإجابة الصحيحة.
٤٢	أرجع إلى مصادر عديدة حتى أفهم موضوعاً ما.
٤٤	أجيد الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إكمال العبارات.
٤٦	أرتب المعلومات في ذهني حسب تسلسلها ونظام عرضها في الكتاب استعداداً للامتحان.
٤٧	أعبر عما أسترجعه بأسلوبي الخاص وأتخيل أنني أشرحه لشخص آخر.
٤٨	أفهم الإطار العام للموضوع أولاً ثم أركز على التفاصيل عند دراسة موضوع جديد.
٥١	عندما أجد صعوبة في تذكر شيء ما أحاول ربطه بشيء آخر له علاقة به.
٦١	أضع نقاطاً عند معظم القراءات المقترحة التي تنسجم مع المحاضرات.
٦٢	أقرأ ملاحظاتي بعد المحاضرة أو المختبر للتأكد من وضوحها وفهمي لها.
٦٣	أحتفظ بملاحظات دقيقة ، وجيدة التنظيم لمعظم الموضوعات أو المواد.
٦٤	أعد ملخصات من مصادر عديدة حول المقررات التي أدرسها.
٦٥	أسمع لنفسي النقاط الهامة ، حينما أستعد لأداء الامتحان.
٦٦	أضع المصطلحات الجديدة في قائمة كي أزيد من حصيلتي اللغوية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٢)

عبارات مقياس "أسلوبي التعلم(السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" على محور أنشطة تنظيم المعلومات ومعالجتها التي تتعلق بأسلوب التعلم السطحي

الرقم	العبارات
١٧	تسبب الاختلافات بين الأفكار المتشابهة ظاهرياً الارتباك.
٢١	أفضل أن تكون المقررات الدراسية محددة المعالم المعرفية، جيدة التنظيم كي يسهل تعلمها.
٣٢	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب تفكيراً ناقداً.
٣٣	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة.
٣٤	انزعج حينما أتعامل مع مهام تتطلب القيام باستدلالات واستنتاجات عقلية.
٣٥	أنزعج حينما أتعامل مع معلومات تتطلب تنظيما جيداً لحفظها.
٣٦	أجد صعوبة في إيجاد الكلمات التي أعبر بها عن أفكاري.

الرقم	العبارات
٣٩	يصعب علي تحديد الأفكار الرئيسة لما أقرؤه.
٤٥	أحفظ حرفياً ما ورد في الكتب المقررة وملخصاتها استعداداً للامتحان.
٥٢	أعتمد في الدروس الصعبة الفهم على عمليتي الحفظ والتسميع.
٥٣	تكون إجاباتي في الامتحان ضعيفة لأنني أجد صعوبة في التفكير بوضوح في وقت قصير.
٦٨	أحشو ذهني بالمعلومات استعداداً للامتحانات.
٧٥	أجد صعوبة في معرفة الكيفية التي أستوعب بها المعلومات.
٧٦	أجد صعوبة في تخطيط العمل وتحديد المدخل المناسب له عندما تواجهني مهمة صعبة.
٧٨	أنقل الإجابات الخاصة بالواجبات المنزلية من زملائي.
٨٠	أنتظر لأرى ما يفعله التلاميذ الآخرون في الدروس العملية ثم أفعل مثلهم.

الجدول رقم (٣)

عبارات مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي"على محور التوجهات للدراسة ومفاهيم التعلم التي تتعلق بأسلوب التعلم المعمق

الرقم	العبارات
٨	أركز جيداً على الأشياء التي أتعلمها.
١٩	أبذل كثيراً من الجهد في محاولتي لفهم الأشياء الصعبة.
٢٨	أستفسر عن الأفكار الصعبة و الغامضة التي أسمعها في المحاضرة أو أقراها في الكتاب.
٤٣	أفضل قراءة تفاصيل ما ورد في الكتب بدلاً من الاعتماد على الملخصات.
٤٩	أعالج الموضوع جيداً لأتمكن من الاقتناع به.
٥٠	أبذل جهداً كبيراً من أجل التوصل إلى جزئيات الموضوعات.
٥٤	تمنحني الدراسة إحساساً عميقاً بالرضا الشخصي.
٥٩	أرى أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون ممتعة ومثيرة تماماً كالروايات والأفلام.
٨٤	أرى أن معظم الموضوعات الجديدة ممتعة وغالباً ما أقضي وقتاً إضافياً للحصول على المزيد من المعلومات المتعلقة بها.
٨٦	أطمح إلى مواصلة دراستي حتى الحصول على أعلى درجة علمية.
٨٧	تدفعني الحاجة إلى تطوير نفسي إلى الجد والمثابرة في دروسي.
٩٢	أهتم بأداء عملي بشكل جيد أكثر من اهتمامي بالدرجات الامتحانية.
٩٧	أشعر عملياً أن أي موضوع يمكن أن يكون مفيداً للغاية بمجرد أن انخرط فيه.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم (٤)

عبارات مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" على محور التوجهات للدراسة ومفاهيم التعلم التي تتعلق بأسلوب التعلم السطحي

الرقم	العبارات
٢٢	أركز أثناء الدراسة على حفظ المعلومات المتوقع أن تأتي في الامتحان فقط.
٢٣	أنتقي بشكل عشوائي بعض الفقرات لأدرسها استعداداً للامتحان.
٢٤	إن أفضل طريقة لفهم ما تعنيه المصطلحات العلمية هو حفظ تعارفها الموجودة في الكتاب الجامعي.
٥٥	أدرس دروسي إرضاءً لوالدي.
٥٧	أرغب في الحصول على أعلى الدرجات في غالبية المقررات لأن ذلك سيمكنني في المستقبل من اختيار أفضل الوظائف.
٥٨	أنظر إلى التعلم على انه وسيلة للحصول على وظيفة جيدة وآمنة فقط.
٦٠	أجد أن من الواجب التركيز في التعلم على حفظ التفاصيل المهمة فقط.

الجدول رقم (٥)

عبارات مقياس"أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" التي تتعلق بقسم دافع الإنجاز الدراسي ذات المؤشرات الإيجابية وتوزعها على محاور دافع الإنجاز الدراسي

الرقم	المحور	العبارات
٨	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أركز جيداً على الأشياء التي أتعلمها.
١٩	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أبذل كثيراً من الجهد في محاولتي لفهم الأشياء الصعبة .
٤٠	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أستمر في دراسة الموضوعات بعد الانتهاء من تعلمها.
٦٩	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أدرس بثبات طوال الفصل الدراسي ، وأراجع بانتظام وبخاصة قبل الامتحان.
٧١	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أثابر على دروسي حتى الانتهاء من تعلمها مهما بلغت درجة صعوبتها.
٧٢	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أواصل إنجاز واجباتي إلى أن أتمها حتى ولو كانت مملة.
٧٤	الطموح والرغبة بالتفوق	أهتم دوماً بالقيام بالتكليفات والواجبات على أحسن وجه.
٧٩	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أقوم بواجباتي فور تكليفي بها .
٨٢	الطموح والرغبة بالتفوق	أمتلك رغبة قوية للتفوق في دراستي.
٨٣	الطموح والرغبة بالتفوق	أرى نفسي شخصاً طموحاً وأرغب في بلوغ القمة في كل ما أكلف به.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الرقم	المحور	العبارات
٨٥	الطموح والرغبة بالتفوق	يهمني أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي.
٨٦	الطموح والرغبة بالتفوق	أطمح إلى مواصلة دراستي حتى الحصول على أعلى درجة علمية.
٨٩	الاستقلال والثقة بالنفس	أفضل أن أنجز أعمالي بمفردي.
٩٠	الاستقلال والثقة بالنفس	أثق بقدرتي في التغلب على أية صعوبة تعترضني في الدراسة.
٩١	الطموح والرغبة بالتفوق	أسعى نحو النجاح في الدراسة لأنه يحقق لي الاحترام.
٩٣	الاستقلال والثقة بالنفس	أرى أن النتائج التي وصلت إليها مطابقة للأهداف التي رسمتها من قبل.
٩٦	الاستقلال والثقة بالنفس	أتخذ القرارات وفقاً لقناعتي بعد مناقشتها مع الآخرين.

الجدول رقم (٦)

عبارات مقياس "أسلوبي التعلم (السطحي والمعمق) ودافع الإنجاز الدراسي" التي تتعلق بقسم دافع الإنجاز الدراسي ذات المؤشرات السلبية وتوزعها على محاور دافع الإنجاز الدراسي

الرقم	المحور	العبارات
٥٦	القلق التحصيلي	أشعر بالقلق حول عدم تمكني من الأداء الجيد في الامتحانات حتى عندما أدرس بجد.
٦٧	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	تتصف دراستي بالعشوائية واللانتظام.
٧٠	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أترك بعض الدروس كي أدرسها ليلة الامتحان.
٧٣	القلق التحصيلي	أدرس لأني أخاف من الفشل أكثر من رغبتي في النجاح.
٧٧	المثابرة و بذل الجهد وتنظيمه	أقوم بعملي دون تفكير كثير.
٨١	القلق التحصيلي	تثبط الدرجات الضعيفة في الامتحان همتي وتثير قلقي حول كيفية أدائي في الامتحان القادم.
٨٨	الاستقلال والثقة بالنفس	أرى أن نجاح الإنسان في دراسته يتوقف على حظه.
٩٤	القلق التحصيلي	أكون عصبياً أثناء الامتحان لدرجة أنني أنسى المعلومات التي درستها.
٩٥	القلق التحصيلي	أعجز أثناء الامتحان عن الإجابة على بعض الأسئلة التي أعرفها ثم أتذكرها بعد الانتهاء من الامتحان مباشرة.
٩٨	الطموح والرغبة في التفوق	أستمتع بوجودي ضمن مجموعة من الطلاب في نفس مستوى قدراتي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق رقم (٤)

مقياس " تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" قبل تعديله بناءً على آراء وتوجيهات المحكمين

أولاً:

أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بكفاءتك أو قدرتك على تحصيلها.

العبارات	غير قادر	قادر إلى حدٍ ما	قادر
١- أستوعب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- أتمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أقوم بأداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- أجيد الأداء في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- أحصل على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- أستطيع إقامة صداقات في الجامعة.			
٧- أحتفظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أرى أني صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- أشارك في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أستطيع أن أكون زعيماً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- أشارك في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- أشارك في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية ، والحرفية ، والفنية) في الجامعة.			
١٥-لدي القدرة على تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٦- أستطيع إيجاد فرد في الجامعة (صديق، مدرس أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يمكن الوثوق به.			
١٧- أستطيع إيجاد فرد في الجامعة (صديق، مدرس أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- أستطيع إيجاد فرد في الجامعة (صديق، مدرس أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- أستطيع إيجاد فرد في الجامعة (صديق، مدرس أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠-أستطيع إيجاد فرد في الجامعة (صديق ، مدرس أو أي شخص في الهيئة التعليمية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانياً: أجب عن العبارات التالية مبيناً رأيك فيما إذا كانت البيئة الجامعية تسمح لك بتحقيق هذه العبارات، أو تقدم لك الدعم والفرص المناسبة لتحصيلها.

العبارات	أبداً	أحياناً	دائماً
١- يسهل الجو الجامعي استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- يسهل الجو الجامعي التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- يسهل الجو الجامعي أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- يسهل الجو الجامعي الأداء جيداً في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- يسهل الجو الجامعي الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- يسهل الجو الجامعي إقامة صداقات في الجامعة.			
٧- يسهل الجو الجامعي الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- يسهل الجو الجامعي أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- يسهل الجو الجامعي أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- يسهل الجو الجامعي أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- يسهل الجو الجامعي المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- يسهل الجو الجامعي أن أكون زعيماً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- يسهل الجو الجامعي المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- يسهل الجو الجامعي المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٥- يسهل الجو الجامعي تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية).			
١٦- يسهل الجو الجامعي إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يمكن الوثوق به.			
١٧- يسهل الجو الجامعي إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- يسهل الجو الجامعي إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يزودني بمعلومات عن المقررات، و الأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- يسهل الجو الجامعي إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- يسهل الجو الجامعي إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثالثاً: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بمقدار الضبط أو السيطرة، والتحكم الذي تشعر بأنك تملكه في تحصيل هذه العبارات.

العبارات	لا أتحكم	أتحكم إلى حدٍ ما	أتحكم
١- أتحكم في قدرتي على استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- أتحكم في قدرتي على التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أتحكم في قدرتي على أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- أتحكم في قدرتي على الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- أتحكم في قدرتي على الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- أتحكم في قدرتي على إقامة صداقات في الجامعة.			
٧- أتحكم في قدرتي على الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أتحكم في قدرتي على أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أتحكم في قدرتي على أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أتحكم في قدرتي على أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- أتحكم في قدرتي على المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أتحكم في قدرتي على أن أكون زعيماً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- أتحكم في قدرتي على المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- أتحكم في قدرتي على المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٥- أتحكم في قدرتي على تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية ، والفنية) في الجامعة.			
١٦- أتحكم في قدرتي على إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يمكن الوثوق به.			
١٧- أتحكم في قدرتي على إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- أتحكم في قدرتي على إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- أتحكم في قدرتي على إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- أتحكم في قدرتي على إيجاد شخص في الجامعة (صديق، مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

رابعاً: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بالأهمية التي تمتلكها هذه العبـــارات فـــي حياتـــك الدراسية، وبدرجة التأكيد الذي تضعه على تحقيقها.

العبارات	لا أهتم	أهتم إلى حدٍ ما	أهتم
١- أهتم لاستيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- أهتم للتمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أهتم بأداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- أهتم بالأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- أهتم للحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- أهتم لإقامة صداقات في الجامعة.			
٧- أهتم للاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أهتم بأن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أهتم بأن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة .			
١٠- أهتم بأن أكون ذا شعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- أهتم بالمشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أهتم بأن أكون زعيماً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- أهتم للمشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- أهتم بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) فـــي الجامعة.			
١٥- أهتم بحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنيـــة) في الجامعة.			
١٦- أهتم لإيجاد شخص في الجامعة (صديق ،مدرس، أو أي شخص في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
١٧- أهتم لإيجاد شخص في الجامعة (صديق، أو أي شخص في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- أهتم لإيجاد شخص في الجامعة (صديق، أو أي شخص في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- أهتم لإيجاد شخص في الجامعة (صديق، أو أي شخص في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- أهتم لإيجاد شخص في الجامعة (صديق، أو أي شخص في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق رقم (٥)

مقياس " تقويم مفهوم الذات الأكاديمي" بعد التعديل بناءً على آراء وتوجيهات المحكمين.

أولاً: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بكفاءتك أو قدرتك على تحصيلها.

العبارات	غير قادر	قادر إلى حد ما	قادر
١- استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- إقامة صداقات في الجامعة.			
٧- الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٥- تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية).			
١٦- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
١٧- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانياً: أجب عن العبارات التالية مبيناً رأيك فيما إذا كانت البيئة الجامعية تسمح لك بتحقيق هذه العبارات، أو تقدم لك الدعم والفرص المناسبة لتحصيلها.

العبارات	أبداً	أحياناً	دائماً
١- استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- إقامة صداقات في الجامعة.			
٧- الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية ، والحرفية ، والفنية) في الجامعة.			
١٥- تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٦- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
١٧- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- إيجاد شخص في الجامعة (صديق ، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقة بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثالثاً: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بمقدار الضبط أو السيطرة، والتحكم الذي تشعر بأنك تملكه في تحصيل هذه العبارات.

العبارات	لا أتحكم	أتحكم إلى حد ما	أتحكم
١- استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- إقامة صداقات في الجامعة.			
٧- الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٥- تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٦- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
١٧- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

رابعاً: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بالأهمية التي تمتلكها هـذه العبـارات فـي حياتـك الدراسية، وبدرجة التأكيد الذي تضعه على تحقيقها.

أهتم	أهتم إلى حدٍ ما	لا أهتم	العبارات
			١- استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.
			٢- التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.
			٣- أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.
			٤- الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.
			٥- الحصول على درجات جيدة في الجامعة.
			٦- إقامة صداقات في الجامعة.
			٧- الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.
			٨- أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.
			٩- أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.
			١٠- أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.
			١١- المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.
			١٢- أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.
			١٣- المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.
			١٤- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.
			١٥- تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) فـي الجامعة.
			١٦- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليميـة أو الإداريـة) يمكـن الوثوق به.
			١٧- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكـن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.
			١٨- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإداريـة) يزودنـي بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.
			١٩- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.
			٢٠- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق رقم (٦)

مقياس تقويم مفهوم الذات الاكاديمي

عزيزي الطالب:

إننا بصدد القيام ببحث علمي حول مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، فنرجو منك التعاون معنا للإجابة على بنود هذا المقياس بدقة وموضوعية شاكرين تعاونكم معنا.

ينقسم مقياس مفهوم الذات الأكاديمي إلى أربعة أقسام، ويهدف كل قسم إلى قياس جانب من جوانب مفهوم الذات الأكاديمي الأربعة (القدرة، استجابة ومسؤولية البيئة، الضبط والسيطرة والتحكم بالذات، الأهمية) ضمن أربعة أبعاد للبيئة الأكاديمية (المعرفي، الاجتماعي، الأنشطة اللاصفية، الشخصية).

الرجاء ملء البيانات قبل الإجابة على بنود المقياس.

الاسم: --------- الجنس: ------------

الاختصاص: ------ السنة الدراسية: ------

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملاحظة هامة: العبارات مكررة في كل قسم من الأقسام، والاختلاف في غاية كل قسم، وخيارات الإجابة عليه.

القسم الأول:

أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بكفاءتك أو قدرتك على تحصيلها، وذلك بوضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن مقدرتك بالنسبة لكل عبارة.

العبارات	غير قادر	قادر إلى حدٍ ما	قادر
١- استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- إقامة صداقات في الجامعة.			
٧- الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٥- تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٦- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
١٧- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

القسم الثاني:

أجب عن العبارات التالية مبيناً رأيك فيما إذا كانت البيئة الجامعية تسهل لك تحقيق هذه العبارات ويقدم لك الدعم والفرص المناسبة لتحصيلها، وذلك بوضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن رأيك بالنسبة لكل عبارة.

العبارات	أبداً	أحياناً	دائماً
١- استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- إقامة صداقات في الجامعة.			
٧-الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٥- تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفيـــة، والفنيـــة) فـــي الجامعة.			
١٦- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
١٧- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقةً بـــأن أكون على ما يرام.			
٢٠- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

القسم الثالث:

أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بمقدار الضبط والقدرة على التحكم بالذات الذي تشعر بأنك تملكه في تحصيل هذه العبارات، وذلك بوضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن مقدار ارتباط تحقيق هذه العبارات بضبط وتحكم ذاتي منك.

العبارات	لا أتحكم	أتحكم إلى حدٍ ما	أتحكم
١- استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- إقامة صداقات في الجامعة.			
٧-الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٥- تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٦- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
١٧- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

القسم الرابع:

أجب عن العبارات التالية من حيث الأهمية التي تمتلكها هذه العبارات في حياتك الجامعية، وذلك بوضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن درجة اهتمامك بتحقيق كل عبارة من هذه العبارات.

العبارات	لا أهتم	أهتم إلى حد ما	أهتم
١- استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
٢- التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
٣- أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
٤- الأداء الجيد في الاختبارات التي تغطي المقررات في الجامعة.			
٥- الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
٦- إقامة صداقات في الجامعة.			
٧-الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
٨- أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
٩- أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
١٠- أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
١١- المشاركة في الفرق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٢- أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
١٣- المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
١٤- المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٥- تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الإنتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
١٦- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
١٧- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
١٨- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
١٩- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقةً بأن أكون على ما يرام.			
٢٠- إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق رقم (٧)

"مقياس أسلوبي التعلم السطحي والمعمق ودافع الانجاز الدراسي"

عزيزي الطالب:

يهدف مقياس أسلوبي التعلم السطحي والمعمق، ودافع الإنجاز الدراسي إلى تحديد الأسلوب الذي يتبعه الطالب في التعلم والتحصيل، و دافعيته للتحصيل الدراسي فالرجاء التعاون معنا بالإجابة بصدق وأمانة على بنود هذا المقياس، علماً أن نتائج هذه الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الرجاء ملء هذه البيانات قبل الإجابة على بنود المقياس.

الاسم: -------- الجنس: ---------

الاختصاص: -------- السنة الدراسية: ------

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ضع إشارة X في العمود الذي يعبر عن خيارك للإجابة.

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١- تحملني الحقائق الجديدة على التفكير في الحقائق السابقة المشابهة لها.					
٢- أبحث عن الأسباب التي تكمن وراء الحقائق.					
٣- أحاول إيجاد إجابات للأسئلة التي تواجهني أثناء دراستي.					
٤- أتوقف عقب دراستي أو قراءتي لنص أو موضوع معين لأفكر فيما يحتويه من أفكار.					
٥- أتعلم أفكاراً أو كلمات جديدة من خلال رؤيتي للسياق الذي ترد فيه.					
٦- ألخص ما أتعلمه من موضوع أو نص جديد بأسلوبي الخاص.					
٧- أتعلم المفاهيم الجديدة عندما أشرحها بكلماتي الخاصة.					
٨- أركز جيداً على الأشياء التي أتعلمها.					
٩- أحاول الربط بين عناصر الموضوع الذي أدرسه.					
١٠- أنظم المواد الدراسية بطريقة تسهل لي حفظها واسترجاعها.					
١١- أصوغ المواد الدراسية على شكل أسئلة وأجوبة.					
١٢- أقوم بعمل جداول ورسومات وملخصات للدروس تساعدني على فهم ما أود تذكره.					
١٣- أضع خطوطاً تحت الأفكار الهامة عند دراستي لموضوع ما.					
١٤- أنظم الموضوعات الجديدة في ضوء الأفكار التي تتضمنها.					
١٥- يؤدي تعلم المواد الجديدة إلى استرجاع المواد السابقة المرتبطة بها.					
١٦- يغير تعلم المواد الجديدة من نظرتي للمواد السابقة.					
١٧- تسبب الاختلافات بين الأفكار المتشابهة ظاهرياً الارتباك.					
١٨- أحاول التوصل من خلال الحقائق الجزئية إلى قوانين تفسرها.					
١٩- أبذل كثيراً من الجهد في محاولتي لفهم الأشياء الصعبة.					
٢٠- اظهر فهماً كافياً للمعنى الذي أسأل عنه.					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٢١- أفضل أن تكون المقررات الدراسية محددة المعالم المعرفية ، جيدة التنظيم كي يسهل تعلمها.					
٢٢- أركز أثناء الدراسة على حفظ المعلومات المتوقع أن تأتي في الامتحان فقط.					
٢٣- أنتقي بشكل عشوائي بعض الفقرات لأدرسها استعداداً للامتحان.					
٢٤- إن أفضل طريقة لفهم ما تعنيه المصطلحات العلمية هو حفظ تعارفها الموجودة في الكتاب الجامعي.					
٢٥- أطلق العنان لخيالي من أجل فهم الأفكار المجردة وغير الواضحة.					
٢٦- أفكر في تطبيقات المفاهيم الجديدة أثناء تعلمها.					
٢٧- أقرأ ما هو مطلوب مني قراءة ناقدة.					
٢٨- أستفسر عن الأفكار الصعبة و الغامضة التي أسمعها في المحاضرة أو أقراها في الكتاب.					
٢٩- تثير الأفكار التي أقرؤها في الكتب تخيلات حية حولها موجودة في الحياة الواقعية.					
٣٠- أفضل دراسة الموضوعات العملية على دراسة الموضوعات النظرية.					
٣١- أحب دراسة المواد التي تعتمد على الفهم والتحليل واستخدام الخيال.					
٣٢- أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب تفكيراً ناقداً.					
٣٣- أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم مختلفة.					
٣٤- أنزعج حينما أتعامل مع مهام تتطلب القيام باستدلالات واستنتاجات عقلية.					
٣٥- أنزعج حينما أتعامل مع معلومات تتطلب تنظيما جيداً لحفظها.					
٣٦-أجد صعوبة في إيجاد الكلمات التي أعبر بها عن أفكاري.					
٣٧- أجيد التعامل مع الأسئلة المقالية في المواقف الامتحانية.					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٣٨- أتوصل إلى ما وراء المعاني الظاهرة لما أقرؤه أو أشاهده.					
٣٩- يصعب علي تحديد الأفكار الرئيسية لما أقرؤه.					
٤٠- أستمر في دراسة الموضوعات بعد الانتهاء من تعلمها.					
٤١- يمكنني التوصل إلى تخمينات جيدة عندما أجهل الإجابة الصحيحة.					
٤٢- أرجع إلى مصادر عديدة حتى أفهم موضوعاً ما.					
٤٣- أفضل قراءة تفاصيل ما ورد في الكتب بدلاً من الاعتماد على الملخصات.					
٤٤- أجيد الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إكمال العبارات.					
٤٥- أحفظ حرفياً ما ورد في الكتب المقررة وملخصاتها استعداداً للامتحان.					
٤٦- أرتب المعلومات في ذهني حسب تسلسلها ونظام عرضها في الكتاب استعداداً للامتحان.					
٤٧- أعبر عما أسترجعه بأسلوبي الخاص وأتخيل أنني أشرحه لشخص آخر.					
٤٨- أفهم الإطار العام للموضوع أولاً ثم أركز على التفاصيل عند دراسة موضوع جديد.					
٤٩- أعالج الموضوع جيداً لأتمكن من الاقتناع به.					
٥٠- أبذل جهداً كبيراً من أجل التوصل إلى جزئيات الموضوعات.					
٥١- عندما أجد صعوبة في تذكر شيء ما أحاول ربطه بشيء آخر له علاقة به.					
٥٢- أعتمد في الدروس صعبة الفهم على عمليتي الحفظ والتسميع.					
٥٣- تكون إجاباتي في الامتحان ضعيفة لأنني أجد صعوبة في التفكير بوضوح في وقت قصير					
٥٤- تمنحني الدراسة إحساساً عميقاً بالرضا الشخصي.					
٥٥- أدرس دروسي إرضاءً لوالدي.					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥٦- أشعر بالقلق حول عدم تمكني من الأداء الجيد في الامتحانات حتى عندما أدرس بجد.					
٥٧- أرغب في الحصول على أعلى الدرجات في غالبية المقررات لأن ذلك سيمكنني في المستقبل من اختيار أفضل الوظائف.					
٥٨- أنظر إلى التعلم على أنه وسيلة للحصول على وظيفة جيدة وآمنة فقط.					
٥٩- أرى أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون ممتعة ومثيرة تماماً كالروايات والأفلام.					
٦٠- أجد أن من الواجب التركيز في التعلم على حفظ التفاصيل المهمة فقط.					
٦١- أضع نقاطاً عند معظم القراءات المقترحة التي تنسجم مع المحاضرات.					
٦٢- أقرأ ملاحظاتي بعد المحاضرة أو المختبر للتأكد من وضوحها وفهمي لها.					
٦٣- أحتفظ بملاحظات دقيقة، وجيدة التنظيم لمعظم الموضوعات أو المواد.					
٦٤- أعد ملخصات من مصادر عديدة حول المقررات التي أدرسها.					
٦٥- أسمع لنفسي النقاط الهامة، حينما أستعد لأداء الامتحان.					
٦٦- أضع المصطلحات الجديدة في قائمة كي أزيد من حصيلتي اللغوية.					
٦٧- تتصف دراستي بالعشوائية واللانتظام.					
٦٨- أحشو ذهني بالمعلومات استعداداً للامتحانات.					
٦٩- أدرس بثبات طوال الفصل الدراسي، وأراجع بانتظام وبخاصة قبل الامتحان.					
٧٠- أترك بعض الدروس كي أدرسها ليلة الامتحان.					
٧١- أثابر على دروسي حتى الانتهاء من تعلمها مهما بلغت درجة صعوبتها.					
٧٢- أواصل إنجاز واجباتي إلى أن أتمها حتى ولو كانت مملة.					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٧٣- أدرس لأني أخاف من الفشل أكثر من رغبتي في النجاح.					
٧٤-أهتم دوماً بالقيام بالتكليفات والواجبات على أحسن وجه.					
٧٥- أجد صعوبة في معرفة الكيفية التي أستوعب بها المعلومات.					
٧٦- أجد صعوبة في تخطيط العمل وتحديد المدخل المناسب له عندما تواجهني مهمة صعبة.					
٧٧- أقوم بعملي دون تفكير كثير.					
٧٨- أنقل الإجابات الخاصة بالواجبات المنزلية من زملائي.					
٧٩- أقوم بواجباتي فور تكليفي بها.					
٨٠- أنتظر لأرى ما يفعله التلاميذ الآخرون في الدروس العملية ثم أفعل مثلهم.					
٨١- تثبط الدرجات الضعيفة في الامتحان همتي وتثير قلقي حول كيفية أدائي في الامتحان القادم.					
٨٢- أمتلك رغبة قوية للتفوق في دراستي.					
٨٣- أرى نفسي شخصاً طموحاً وأرغب في بلوغ القمة في كل ما أكلف به.					
٨٤- أرى أن معظم الموضوعات الجديدة ممتعة وغالباً ما أقضي وقتاً إضافياً للحصول على المزيد من المعلومات المتعلقة بها.					
٨٥- يهمني أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي.					
٨٦- أطمح إلى مواصلة دراستي حتى الحصول على أعلى درجة علمية.					
٨٧- تدفعني الحاجة إلى تطوير نفسي إلى الجد والمثابرة في دروسي.					
٨٨- أرى أن نجاح الإنسان في دراسته يتوقف على حظه.					
٨٩- أفضل أن أنجز أعمالي بمفردي.					
٩٠- أثق بقدرتي في التغلب على أية صعوبة تعترضني في الدراسة.					
٩١- أسعى نحو النجاح في الدراسة لأنه يحقق لي الاحترام.					
٩٢- أهتم بأداء عملي بشكل جيد أكثر من اهتمامي بالدرجات الامتحانية.					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٩٣- أرى أن النتائج التي وصلت إليها مطابقة للأهداف التي رسمتها من قبل.					
٩٤- أكون عصبياً أثناء الامتحان لدرجة أنني أنسى المعلومات التي درستها.					
٩٥- أعجز أثناء الامتحان عن الإجابة على بعض الأسئلة التي أعرفها ثم أتذكرها بعد الانتهاء من الامتحان مباشرة.					
٩٦- أتخذ القرارات وفقاً لقناعتي بعد مناقشتها مع الآخرين.					
٩٧-أشعر عملياً أن أي موضوع يمكن أن يكون مفيداً للغاية بمجرد أن انخرط فيه.					
٩٨- أستمتع بوجودي ضمن مجموعة من الطلاب في نفس مستوى قدراتي.					

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Damascus University
Faculty of Education
Department Of PSYCHOLOGY

Learning styles and their relationship with a number of personal variables. A comparison study between surface and deep processing styles among a sample of students from Damascus and Al-Baath University

A Thesis Submitted to get PHD degree in PSYCHOLOGY

Prepared By
Lubna Jdid

Supervised By
Dr. Ali Mansor
Prof. Department Of PSYCHOLOGY

2009

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Learning styles and their relationship with a number of personal variables.
A comparison study between surface and deep processing styles among a sample of students from Damascus and Al-Baath University

The Thesis is composed of two chapters:
Chapter 1: Theoretical study which included the following Sections:
Section I: Under the heading of identifying the research problem where we clarify this problem, its importance, targets, basic hypotheses, methods, sample, tools, statistical analysis, limits, and procedural definitions.
Research problem is summarized in the following points:
_ Rarity in the number of researches that addressed learning styles as a factor, among other factors which lie behind the differences in learning and its levels in the Arab Region ,and rarity in the local environment at a time when greater concern over effectiveness is increasing, in addition to the necessity and importance of conducting research on these particles. Moreover, the majority of the studies that appeared in the Arab media and circles recently a bout learning styles being so diversified, however tackling these learning styles as an approach in processing the educational information (deep and surface learning style) with university students thought these two forms are intactly interconnected with the academic activity of students and they can give a better explanation of the academic achievements.
_ The observation of the effects of taking up certain learning styles (i.e. surface learning style), we can see how students were able to learn any subject at the level of academic achievement in addition to the results and outcomes that are seriously negative and are manifested in students to incur lots of troubles in their academic or university learning life, or having average learning outcomes to be negative therefore facing a lot of futural negative outcome on whatever assignments they are going to have. In addition, we have supported the observations with reading through various studies at the field of learning styles which supports this remark and observation..
The effectiveness of learning styles is affected by the unchangeable personal traits in a relative manner, such as motivational traits which is negatively to have impact on the learning process or sometimes positively, this is to portray the necessity for studying further the relationship between the learning style as a cognitive side in the personality and the academic self concept linked to the academic

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Performance motivation as an emotional aspect of the personality, in addition to studying the interaction between these and their effects on the academic achievement.

The importance of this research has been demonstrated in so many aspects:

A _ from the practical view points, the importance of this research demonstrated in:

1 _ The potential for making use of the results of the research in developing the learning educational process where the information about learning styles that are being followed by the students (the academic self concept and academic Performance motivation) where the teacher are to use other information from the students then moving to development of strategies and techniques for teaching the students, assessment methods in away to catalyze the motivation for them to achieve more. The students may be able to know what is required from them cognitively, and this is to help them in developing their learning styles to accomplish success in the subject they are going to be taught. Using teaching methods that are not most appropriate with their initial capacities.

2 _ The materials that are made available by the research here in setting guidance programs which contribute to developing the awareness of the students about their styles of learning besides tackling the strengths in these and the weaknesses to avoid them. We work here for enabling the students sufficient flexibility in adopting new learning styles that mostly are going to be appropriate to the nature of the learning assignments they are going to have. This is going to save their effort and time in a way that they are able to invest their capabilities to the maximum point.

B _ from the theoretical view point, the following is demonstrated:

1 _ Rarity of the studies that tackled the area of learning styles in study within local environments within the limits of the researcher's knowledge at the same time, the interest in learning styles is increasing in the education sector, in addition to the factors affecting the issue internationally. Therefore this research is possibly to contribute to making available more information about the learning methods and other factors playing a key role in pushing student to take certain method in learning.

2 _ The stage of education that is going to be studied with regard to learning styles is important. The level at the stage education is the college education since this stage is a preparing stage for the students scientifically, cognitively and strictly wide scope for the student in his/ her specialization. In addition, this education aims at essentially developing the learning styles of the students.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Objectives of the Research:

1 _ Exploring the nature of relationship between learning styles (deep and surface) and academic achievement for university students as represent by the sample of the research.
2 _ Exploring the nature of relationship between academic self concept and academic achievement for university students as represent by the sample of the research
3 _ Exploring the nature of relationship between academic performance motivation and academic achievement among university students as represent by the sample of the research.
4 _ Exploring the nature of relationship between learning styles (deep and surface) and (academic self concept /academic performance motivation) among university students as represent by the sample of the research.
5 _ Exploring differences in the degree of preference among university students as represent by the sample of the study that are in college, 2nd year study, 4th year study, at applied scientific colleges and faculties of Arts and Humanities, (male/female) with regard to both learning styles (deep and surface).
6_ Exploring differences among university students in the sample with regard to means of both learning styles that can be ascribed to variables such as university, educational specialty, study levels, gender, level of academic achievement.
7 _ Exploring differences among university students in the sample with regard to means of academic self concept that are ascribed to variables such as university, educational specialty, study levels, gender, level of academic achievement.
8 _ Exploring differences among university students in the sample with regard to means of academic performance motivation that are attributed to variables such as university, educational specialty, study levels, gender, level of academic achievement.
9_ Exploring predictability of the determine variables such as "learning styles, the concept of academic self, academic performance motivation" for "academic achievement scoring" among sample of the study.

The Basic Hypotheses of the Research:

This research has been launched to examine the following hypotheses:
1 _ There is a significant positive correlation coefficient between the degrees of learning styles (deep and surface) and the degrees of academic achievement with the students in the sample.
2 _ There is a significant positive correlation coefficient between degrees of academic self concept and degrees of academic achievement with the students in the sample.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

3 _ There is a significant positive correlation coefficient between degrees of academic performance motivation and degrees of academic achievement with the students in the sample.

4 _ There is a significant positive correlation coefficient between degrees of these learning styles and degrees of academic self concept, academic performance motivation with the students in the sample.

5 _ There are a statistical significant differences in the degrees means of preference with the university students in the sample with regard to these two learning styles (deep and surface).

6_There are a statistical significant differences in the degrees means of preference with the students at the applied sciences colleges and faculties of Arts and Humanities with regard to these two learning styles(deep and surface).

7 _ There are a statistical significant differences in the degrees means of preference among students that are described by gender (male / female), with regard to these two learning styles(deep and surface).

8_ There are a statistical significant differences between students learning styles (surface and deep) means, contributed to their university, academic specialty, study levels ,gender, levels of academic achievement.

9 _ There are a statistical significant differences between students academic self concept means contributed to their university, academic specialty, study levels ,gender, levels of academic achievement.

10 _There are a statistical significant differences between students academic performance motivation means contributed to their university, academic specialty, study levels ,gender, levels of academic achievement.

11 _ There is a statistical significant predictability of the determine variables such as learning styles(deep and surface), academic self concept, academic performance motivation, for "academic achievement scoring" among sample of the study.

Methodology and Approach:

The researcher has adopted the method of analytical descriptive approach since it is the best one to fulfill the objectives of this research The researcher has right to study the phenomenon she/ he observed from situational real life experiences in order to accurately describe it later in quantative manner.

Terminology:

The researcher used procedural definitions of the terms she is going to use in her research on the learning styles (deep and surface ones), academic self concept, academic performance motivation, academic achievement.

The second chapter of the research was titled "The Learning Styles: Deep And Surface Ones":

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

In general, learning styles were defined, Then a specific definition to " Deep and Surface Ones" was introduced and further explanation to them was elaborated, in addition to the most commonly known types of these learning styles, then exploring the relationship of these two styles with other factors affecting in the build up of deep and surface styles, and The importance of clarifying the learning the styles , its assessment style , in addition to exploring the relationship of these two styles with academic achievement, the learning and the cognitive styles, learning styles and academic self concept; and learning style and academic performance motivation.

In the chapter no.3 on "Academic Self Concept" we have address some definitions of this concept generally in an overview in brief about it. The most important definitions of academic self concept were demonstrated on together with factors formulating it, its relationship with academic achievement, and academic performance motivation.

Chapter 4 tackled "Academic Performance Motivation" Thus treating the definitions of academic Performance motivation, theories explaining this motivation, relationship between academic Performance motivation and academic achievement.

Chapter, 5 on "Literature Review" has tackled the previous research both in Arabic and other foreign studies that touched upon these two learning styles "deep and surface", academic self concept, academic Performance motivation.

In the second part of this research is the field studies in two chapters dealing with "Research and its tools" respectively.

The sample for the research has been (2226) students (males/ females) in size based on randomized choice from Damascus and AL- Baath University, in peer colleges and faculties at both universities (Applied sciences and basic sciences / faculties of arts and humanities in the sample (1320) students from Damascus university ,(696)students at their 2nd year study,(624)students at their 4th year study and (906)students were from AL –Baath university, (489) students were 2nd year students and (417) students were 4th year students.

The study has used a measurement tool for the two learning styles (deep and surface) together with academic Performance motivation which was designed by the researcher. An assessment tool about the academic self concept prepared by Kimberly Gordon Rouse & Suzane Cashin 1997 after verifying its consistency in addition to the scores attained in study.

Chapter 2 specified to demonstrate on explaining things where a method to verify the hypotheses and assessing the outcomes of the research were presented and discussed. A number of suggestions and proposals were discussed as well.

The study revealed the following results:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

1- There were a significant positive correlation between students (deep learning style) and their academic achievement scoring among (over all sample, 2nd year student sample in Damascus and Al-Baath Universities, 4th year student sample in both universities),in addition to a significant positive correlation between students (surface learning style) and their academic achievement scoring with (overall sample and the 4th year students sample in AL-Baath university).

2- There were a significant positive correlation between students academic self concept and their academic achievement scoring at (Over all Sample and the 4th year students at Damascus and Al .Baath Universities), whereas there were not any correlation with the sample from 2nd year students at both universities.

3- There were a significant positive correlation between students academic performance motivation and their academic achievement scoring at all samples (overall sample, 2nd year students, 4th year students from Damascus and Al-Baath Universities).

4- There were a significant positive correlation between students learning styles and academic self concept, academic performance motivation with (over all sample, 2nd year student sample in Damascus and Al-Baath Universities, 4th year student sample in both universities).

5- There are statistical significant differences in the means of preference for university students regarding both deep and surface learning styles for all the samples in this research (with reference to college, 2nd year study, 4th year study in Damascus and Al-Baath University)To the favor of deep learning style.

6- There are statistical significant differences in the means of preference for university student in the applied sciences colleges, and the faculties of Arts and Humanities regarding learning styles (deep and surface) to the favor of deep learning style.

7- There are statistical significant differences in the degrees means of preference for university students (male/female) regarding learning styles (deep and surface) to the favor of deep learning style.

8- There are statistical significant differences between students deep learning style means, that are ascribed to the academic specialty to the favor of faculty of Arts and Human sciences at (overall sample, 2nd year students sample in Damascus University), where as there were not any differences between students surface learning style means at all the samples, There are statistical significant differences between students deep learning style means that are ascribed to the study level to the favor of 2nd year students, for overall sample and Damascus university sample, more over, the same to the favor of 4th year students with regard means of surface learning style (for the overall sample and Damascus and Al-Baath Universities),There are statistical significant differences between students

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

surface learning style means that are ascribed to gender with the members of 4th year students sample in Al-Baath university only, where as there were not any differences for deep learning means ascribed to gender with the members of the samples as whole, There are statistical significant differences between students high academic achievement scoring and low academic achievement scoring ones, regarding the deep learning style to the favor of high academic achievement scoring students at (over all samples, 2nd year students at Damascus university, 4th year students at Damascus and Al-Baath Universities),while some differences were apparent between students high academic achievement scoring and low academic achievement scoring ones, regarding the surface learning style to the favor of high academic achievement scoring students at (overall sample, 2nd year students at Damascus university).

9- There are statistical significant differences between students academic self concept means with the students which are ascribed to academic specialty in the sample of 4th year students at Al-Baath university to the favor of students in the faculty of Arts and Human sciences, There are statistical significant differences between students academic self concept means that are ascribed to the study levels, in the sample of Damascus University alone and to the favor of the 4th year students, There were not any statistical significant differences between student academic self concept means that are ascribed to gender, There are statistical significant differences between students high academic achievement scoring and those low academic achievement scoring ones, regarding the means of academic self concept to the favor of high academic achievement scoring student at the overall samples, and the 4th year students sample at Al-Baath university.

10- There are statistical significant differences between students academic Performance motivation means ,These are ascribed to academic specialty at (the overall sample, Damascus University Sample) to the favor of 2nd year students, There weren't any statistically significant differences between students academic Performance motivation means that are ascribed to gender, There are statistically significant differences between student high academic achievement scoring and low academic achievement scoring ones regarding to academic Performance motivation means to the favor of high academic achievement scoring students for all samples.

11- There is a statistical significant predictability of the variables "deep learning style, academic Performance motivation " with university students (over all samples, 2nd year students at Damascus university), and the variables "deep learning style, academic self concept) with university students in (4th year students at Damascus university), and the variables " academic Performance motivation " with university students

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

in (2nd year students at Al-Baath university),and the variables " academic Performance motivation, academic self concept" with university students in (4th year students at Al-Baath university),for the "academic achievement scoring".

In conclusion, the following recommendations suggested:

1- Re-initiating this study again using research methodology other than the vertical method or the empirical approach.

2- Conducting similar studies to this one in addition to other variables such as learning, teaching, ways of assessment.

3- Conduct comparative studies that follow the relationships between the deep and the surface styles of learning, with the variables of the personality (academic self concept, academic performance motivation) Covering all the stages of schooling.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit